

J Ó Z S E F   A T T I L A   T U D O M Á N Y E G Y E T E  
P S Z I C H O L Ó G I A I   T A N S Z E K

SERDÜLŐKORÚAK TANULÁSI MOTIVÁCIÓJA

Egyetemi doktori értekezés

Írta

Dr. Keményné Vincze Márta

Szeged  
1990

## T A R T A L O M

I. Bevezetés.....	1
II. A tanulás motivációja mint pedagógiai pszichológiai probléma.....	6
III. A tanulók iskolához való viszonyának jellemzői.....	37
IV. A tanulás motívumainak szerveződése.....	72
V. A tantárgykedveltség pszichológiai tényezői.....	99
VI. Összegezés.....	127
VII. Mellékletek.....	137
VIII. Irodalom.....	147



## I. BEVEZETÉS

Közoktatási rendszerünk fejlesztésének napirenden lévő munkálatai az utóbbi években különösen ráirányították a figyelmet a tanulóifjúság nevelésének és oktatásának hatékonyabbá tételére. Az iskola e feladatának egyik központi kérdése a tanulóifjúság személyiségének fejlesztése. Ennek igen fontos pszichológiai feltétele a tanulók motivációs bázisának megismerése, feltárása és tervszerű alakítása. Célunk annak elősegítése, hogy a fejlődő személyiség tökéletesedjék, minél teljesebben kibontakoztassa képességeit s életelemévé válják az aktív, önfejlesztő alkotó munkavégzés. Mivel iskolás korban domináns tevékenység a tanulás, ezért a személyiségfejlesztés eredményessége feltételezi a tanulási indítékok differenciált feltárását. A tanítási-tanulási folyamat optimalizálásához ismernünk kell azt, hogy melyek a tanulás motívumai, hogyan szerveződnek, melyek játszanak domináns szerepet az egyes életkorokban, s hogyan változnak az egyes személyiségtípusok a különböző nevelési helyzetek függvényében.

A társadalmi-gazdasági változások nagymértékben meghatározzák az emberek - így a tanulók - motivációs rendszerét. Mivel

napjainkban igen jelentős társadalmi-gazdasági átalakulásnak vagyunk részesei, szükséges megvizsgálni a tanulásra készítő indítékok pszichológiai összetevőit, szerveződésének irányait, működésének jellemzőit. Különösen indokolt ez a serdülő tanulók csoportjára vonatkozóan. A serdülők tanulási motivációi nem eléggé ismertek. A neveléslélektani szakirodalom foglalkozik ugyan a motivációval, a közlemények többsége azonban csak érintőlegesen, egy-egy részterület kiragadásával informál e fontos témáról.

A szakirodalmi elemzés alapján megállapítható, hogy a motiváció mint pedagógiai-pszichológiai probléma nagyon összetett pszichikus képződmény. Fejlesztésének egyik kiindulópontja, a tanulók motivációs bázisának és szerveződésének feltárása. Munkámban a serdülők tanulási motivációinak rendszerét vizsgálom, amely magában foglalja a fejlesztés számos elemét, illetőleg felhívja a figyelmet ennek lehetőségeire. A fenti témaválasztásból adódnak a következő kutatási feladatok:

- a/ Az iskolához való viszony, mint a tanulás motiváltságának pszichológiai tényezője.
- b/ A tanulási motiváció strukturális szerveződése, differenciálódása és teljesítményalakító hatása.
- c/ A tantárgykedveltség (preferencia) és a domináns tanulási indítékok összefüggéseinek pszichológiai jellemzői.



A kitűzött hármas feladat szervesen kapcsolódik egymáshoz. Megítélésem szerint ha iskolai tanulásról van szó, akkor aligha mellőzhető a motívumok feltérképezésében a tanulók iskolához való viszonyának vizsgálata. Az indítékok szerveződésének összpontosulása a tantárgykedveltség különböző formáiban is megnyilvánul. A tantárgyakhoz való viszony rendszerint a tanulási motívumok konkrét megjelenési formájának tekinthető.

A kutatási feladatokhoz kiindulási alapként a következő munkahipotéziseket vettem figyelembe, illetőleg ezek ellenőrzésére koncentráltam a vizsgálat menetében:

- a/ Az iskolához való viszony pszichológiai jellemzői alapvetően meghatározzák a tanulási motiváció fő irányának alakulását és működését.
- b/ A serdülőknél a tanulás motívumai a pályaválasztás, a továbbtanulási szándék, a későbbi életút megalapozása körül összpontosulnak és szerveződnek.
- c/ A tantárgyakhoz való viszonyulás szelektív jellegű beállítódásként funkcionál, és e minőségében a tanulási motiváció meghatározó tényezője.

A kutatási feladat meghatározza a választandó módszereket. A vizsgálat módszereinek megválasztásánál arra törekedtem, hogy a motiváció jelenségekörét a kitűzött feladatok függvényében lehetőleg minél többoldalúan közelíthessem meg. E megfontolások alapján a vizsgálati adatgyűjtésben a következő módszerek alkalmazására került sor:

- a/ A tanulókra vonatkozó dokumentumok (nevelői feljegyzések, személyiségrajzok) tanulmányozása,
- b/ Tematikus megfigyelés a vizsgált osztályokban,
- c/ A tanulókkal történő egyéni és csoportos beszélgetés a motivációik önismereti háttérének megismerése céljából,
- d/ Strukturált kérdőívek,
- e/ Motivációs tesztek és értékelő skálák.

A tanulók iskola iránti attitűdjének vizsgálatához Veczkó (1986) kérdőívét használtam. Kósáné Ormai Vera - Porkolábné Balogh Katalin - Ritoók Pálné (1987): Neveléslélektani vizsgálatok című kötetéből a tanulás motívumainak felmérésére (forrás: Patrina, 1978) a tantárgykedveltség tényezőinek feltérképezésére (forrás: Duckworth - Entwistle, 1974; valamint Kiss Árpád, 1973) ajánlott kérdőíveket alkalmaztam. Mivel az idézett források pontosan leírják a vizsgálati módszereket ezért e helyen a részletes ismertetéstől eltekintettem.

A vizsgálatba 4 általános iskolai, nyolcadik osztály összesen 120 tanulóját vontam be. Az "a" osztály ének-zene tagozatos, a "b" és a "c" osztály normál tantervű, a "d" osztály angol tagozatos tanterv szerint végzi tanulmányait. Valamennyien saját iskolám - a Rókusi I. Általános Iskola - tanulói, így a vizsgálat tulajdonképpen természetes kísérletnek is felfogható. A mintavétel nem a reprezentativitás szabályai szerint történt, így a megállapítások is csak a vizsgált mintára vonatkoznak, de tendenciaszerűen mégis extrapolálhatók.



A 120 tanulótól nyert mintegy 15 ezer adat mennyiségi feldolgozása számítógépes program segítségével történt. Az eredményeket gyakoriság, átlag, szórás, korreláció és szignifikancia számításával elemeztem.

## II. A TANULÁS MOTIVÁCIÓJA MINT PEDAGÓGIAI PSZICHOLÓGIAI PROBLÉMA

A tanulás az ember egyik legalapvetőbb tevékenysége. Ezért szükséges az, hogy értelmezésének kérdései a mai napig foglalkoztatják a kutatókat és a gyakorlati szakembereket. Az irodalomból a tanulás fogalmának rendkívül sokféle meghatározását ismerjük. Pavlov (1953) kutatásaiban a tanulás egészen tág értelmezése található: "Nyilvánvaló, hogy nevelésünk, tanulásunk, sokirányú fegyelmezésünk és valamennyi szokásunk nem más, mint feltételes reflexek hosszú sora." Ebből következően minden tanulás végső fokon a feltételes reflexes mechanizmusok működésének eredményeként jön létre.

Tágabb értelmezés szerint a tanulás maga tapasztalatszerzés, azaz minden változás, ami az egyénben végbemegy a külső tapasztalás révén. Különböző szerzők több-kevesebb eltéréssel a tapasztalat szerepére utalóan határozzák meg a tanulás fogalmát. Hilgard (1958) szerint: "A tanulás olyan folyamat amely által egy tevékenység kialakul vagy megváltozik a környező helyzetre való reagálás által, feltéve, hogy a tevékenységben

beállott változás jellege nem magyarázható az éréssel vagy a szervezet pillanatnyi állapotával". Grastyán (1967) szerint a tanulás "viszonylag maradandó magatartásváltozás, amely gyakorlással alakul ki, és nem fejlődési jelenség". Kiss (1963): "az élőlényben a tapasztalás útján végbemenő, többé vagy kevésbé tartós változások útját" tartja tanulásnak. Barkóczy-Putnoky (1967) megfogalmazása szerint: "Mindenfajta tanulás végső fázisa a kapcsolatképzés. Itt a kapcsolat létrejöttének magyarázó elve a tér-idői érintkezés, a kontinuitás".

A tanulásnak egész más értelmet tulajdonítanak az iskolai nevelésben és oktatásban. Az iskolai tanulás még az emberi tanulásnak és nevelésnek is egy speciális formája. A tanulás olyan tevékenység, amely az ember élete folyamán a játék után következik és megelőzi a munkát, lényegbevágóan különbözik a játéktól. Közös beállítódásuk szerint a munkához van közelebb: a tanulás során ugyanúgy, mint a munkánál feladatokat kell megoldani és fegyelmet kell tartani. A tanulmányi munka a kötelességre épül; a személyiség beállítódása a tanulásnál munka jellegű.

A tanulás fő célja a jövőbeli önálló munkatevékenységre való felkészülés; a fő eszköz az emberiség megelőző munkája általánosított eredményeinek az elsajátításához; a múlt társadalmi munkájának eredményeit elsajátítva az ember saját munkatevékenységére készül fel (Rubinstein, 1964).



Aszerint, hogy mit tanulunk, Clauss-Hiebsch (1983) a tanuláshoz két eltérő formáját különbözteti meg "A tanulás egyrészt ismeretek felvétele, másrészt készségeknek az elsajátítása. A tanuláshoz van egy kognitív (megismerésszerű) és egy praktikus (cselekvés vonatkozású) oldala. Az egyik a tudáshoz, a másik a képességhez vezet." Ezek a komponensek a valóságban azonban ilyen tisztán és egyértelműen nem választhatók szét, mint ahogyan azt a szerzők is csak hipotetikus elkülönítésnek tekintik. Ezt hangsúlyozza Rubinstein (1964) is: "A tanuláshoz tehát két formáját, pontosabban a megtanulás két módszerét ismerjük, két olyan tevékenységfajtát, amely az új ismeretek és készségek elsajátítását eredményezi. Az egyik speciálisan ezen ismeretek és készségek elsajátítására irányul mint közvetlen céljára; a másik ezen ismeretek és készségek elsajátítását eredményezi, mialatt más célokat valósít meg; ez utóbbi esetben nem önálló tevékenység, hanem olyan folyamat, amely egy másik tevékenység komponenseként és eredményeként megy végbe. A megtanulás, a végső eredmény elérése rendszerint ilyen vagy olyan arányban a két formában együttesen valósul meg... Dolgozva tanulni, tökéletesedni, hogy tanulva és tökéletesedve dolgozhassék az ember - ez az út, amely a mesteri tudáshoz vezet" (Rubinstein, 1964).

A tanulás dominálón az oktatási folyamatban valósul meg. Az oktatás egyben nevelés is; nemcsak bizonyos képességeket alakít ki, hanem formálja az egész személyiséget, jellemét, világnézetét. Az oktatási folyamat kétoldalú: ismeretközlési



és ismeretelsajátítási. A pedagógus vezetése alatt történik, és a tanulók alkotó lehetőségeinek kifejlesztésére irányul. Hangsúlyozni kell a tanulói aktivitás fontosságát. A tanítás útjának meghatározása feltételezi a gyermeki pszichikum fejlődési törvényszerűségeinek ismeretét. "Nem úgy van, hogy a gyermek először fejlődik, majd ezután nevelik és oktatják, hanem fejlődik, miközben oktatják, és oktatják mialatt fejlődik" (Rubinstein 1969).

Az ismeretrendszer elsajátításának folyamatában megkülönböztethető néhány szorosan összefüggő mozzanat: az anyag észlelése, megértése, a bevésés speciális munkája, az anyag elsajátítása. Mindezek az ismeretek különböző körülmények között történő, alkotó felhasználását teszik lehetővé.

A tanulás egész menetét azok a speciális viszonyok határozzák meg, amelyek a tanulót a tananyaghoz, a tanítóhoz és magához a tanuláshoz fűzi. Az iskolai tanulás eredménye döntően függ a pedagógus és a tanuló személyiségétől és attól a pszichés klímától, amelyben az oktatás és nevelés végbemegy. Egyénenként igen nagy különbségek mutatkoznak az oktathatóságban, főként az előrehaladás tempójában. Az oktathatóságot meghatározó tényezők P. Balogh (1989) szerint a következők:

- a) Lényeges összefüggés mutatkozik az oktathatóság és a gondolkodási műveletek fejlettsége között.
- b) Az oktathatóság összefügg a gondolkodási tevékenység

gazdaságosságával.

- c) Módosító tényező az értelem mélysége.
- d) Az értelem rugalmasságában az új kombinációk felismerésének képessége tükröződik.
- e) Összefügg az oktathatósággal a gondolkodás kritikussága.

A tanulók teljesítményét, az elsajátítás színvonalát, az alkalmazás minőségét nemcsak mentális tényezők befolyásolják, hanem fontos szerepet játszanak ebben az affektív tényezők, az érzelmek, indulatok:

- a) Az érzelmek energiamozgósító funkciója valamint az érzelmek minősége. Ha pozitív, a tevékenység folytatására serkentő, ha negatív, a tevékenység abbahagyására ösztönöz.
- b) A különböző affektív állapotok, mint pl. az izgalom, lelkesedés, feszültség az azonos tudású és felkészültségű tanulóknál is más-más hatást keltenek. Egyeseknél fokozzák a teljesítményt, másoknál csökkentik.
- c) A teljesítményt negatív irányba befolyásoló fiziológiai-pszichológiai állapot, a fáradtság.

Az eddigiek alapján Kelemen (1986) szerint az iskolai tanulás jellemzői a következőkben foglalhatók össze:

- a) Irányított tanulás, adott nevelési célok szerint valósul meg.

- b) Nemcsak emlékezetbe vésés (a régi pedagógia és a köztudat ma is a memorizálást tekinti tanulásnak), hanem az összes megismerő funkció (észlelés, emlékezet, képzelet, de főként a gondolkodás) működése és fejlesztése is.
- c) Nemcsak megismerés, de cselekvés is. (Ide értendő nemcsak a tanultak gyakorlati alkalmazása, de a mozgás és a magatartás tanulása is.). Ide tartoznak a személyiségfejlesztést és a szocializációt szolgáló tanulási folyamatok.
- d) Valójában a tanulás az egész személyiség tevékenysége (és fejlesztése).

Minden pszichikus jelenséget csak a személyiség egészével összefüggésben vizsgálhatunk. Az adott téma esetében ez azt jelenti, hogy az egyes motívumokat a személyiség motivációs rendszerében, a motivációs rendszert pedig a személyiség "egészlegességének" függvényében szükséges értelmezni. Ennek megfelelően indokolt áttekinteni először a motiváció, majd a tanulási motiváció lényegi ismérveit és végül vázolni a személyiség egészével való kapcsolatát.

Motiváción sokfajta késztetés (mozgató ok) együttes működését értjük, mely a külső hatások belsővé válása útján jön létre, és az ember tevékenységét meghatározza (Kozéki, 1985). A motivációval kapcsolatos definíciók és fogalmi elemzések általában figyelembe veszik a motiváció ezen összetett természetét. A motiváció Fraisse (1956) szerint egy erőelv, amely a



szervezetet bizonyos cél elérésére indítja. Pieron (1960) meghatározásában viszont "a viselkedés alkalmazkodásbeli iránya". A motívum Pavlov (1953) értelmezésében az agykérek uralkodó ingere, amely a belső szükségletek és a külső ingerek szintéziseként jön létre. Cselekvés és maga a tanulás is csak akkor indul meg, ha vannak bizonyos belső szükségletek és ugyanekkor e szükségletek kielégítésére alkalmas külső tárgyak. Leontyev (1964) szerint a motívum olyan objektum, amely megfelel valamely belső szükségletnek, visszatükröződik a szubjektumban, és vezeti annak tevékenységét. Láthatjuk, hogy a hangsúly a különböző szerzőknél a motiváció más-más mozzanatára esik, közös elemük a belső szükséglet, és a külső késztetés egysége.

A mai pedagógia egyik legfőbb kérdése az, hogy a gyermeket mire ösztönzi belső késztetései. Vitathatatlan, hogy a gyermeket - miközben sokszor úgy érezzük, lehetetlen elindítani bármilyen irányba is - számtalan dolog késztet, hajtja, mozgatja, inspirálja. A motívumnak, a motiváltságnak ezt a kényszerítő, ösztönző szerepét a pszichológia éppen napjainkban egy nagyon sokat használt (szinte divatos kifejezéssel) a "drive"-val jelöli meg. Ezt leginkább a "belső késztetés" kifejezéssel lehet magyarra lefordítani. Ebben a megjelölésben benne van egyrészt az, hogy "belső" állapot, másrészt, hogy nem csupán belső állapot, deficit, amit pótolni szükséges, hanem valamiféle "erőforrás" is, ami ösztönöz, hajt.



A szükségletek a legősibb és legalapvetőbb motívumok. Feltételezték, hogy az ilyen élmények olyan ingerek által jelentkeznek, amelyeket maguk az előálló szükségletek adnak. Ezek az ingerek azután idegrendszeri közvetítéssel megindítják a cselekvést. Egyes kutatók a szükségletek cselekvésre készítő hatását Bernard (1859) és Cannon (1932) kutatásai alapján a homeosztázis (a belső egyensúly állandóságának biztosítása) fogalmával igyekeztek magyarázni.

Az bizonyos, hogy a szükségletek intenzív feszültségérzettel, olykor motoros nyugtalansággal járnak, amelyek impulzust adnak a cselekvéshez. A szükséglet mint feszültségérzet, a cselekvés pedig, mint a feszültségérzet feloldása jelentkezik és nyilvánul meg.

A szükségleteknek különböző megjelenési formái vannak:

- a/ ösztön: szervi szükségletek
- b/ vágy: előzetes tapasztalásból származik, mely emlékeztet valamely szükséglet és annak kielégítésére szolgáló tárgy közötti kellemes kapcsolatra. Ez a vonzalom előnyben részesíti más tárgyakkal szemben az eredeti tárgyat.
- c/ emóciók: az ingerek szubjektív, a szervezet belső állapotára vonatkoztatott értékét jelzik, s ebből származik energetikai hatásuk. A motívumok és érzelmek közti viszonyt hosszasan elemzi Arnold (1960).

d/ kívánság: amilyen mértékben tudatosan a szükséglet kielégítésére szolgáló tárgy - amelyre az ösztön, vágy irányul - olyan mértékben lesz a vágyból kívánság, ami már új, meghatározott tárgyra irányuló kívánsággá alakul át.

A szükséglet, a homeosztázis, a drive, az érzelem, a vágy közösen alkotják a viselkedés motivációs bázisát. A motiváció, benne a motívum szó gyűjtőfogalom: minden belső cselekvésre készítő tényezőt magában foglal.

A motívumok társadalmilag determinált, emberi rendszerének kialakulását a következő elvek jellemzik (Kiss, 1989). Egyre inkább motívum jelleget nyernek azok a megismerési folyamatok (érzékeléstől a gondolkodásig), melyek az ember alapszükségeit jelzik. Az emberi cselekvés egyik magas rendű motívuma a szükségesnek a felismerése, amely a szükségszerűnek az ismeretén alapszik.

A motívumok fejlődésének másik változata az, hogy mindaz, ami az alapvető motívum (Kardos ősmotívumnak nevezi) kielégítésénél mint annak működési feltétele stb. szerepel, maga is a szükséglet tárgyává válik. Mivel minden motívum kielégítése cselekvés útján történik, maga a cselekvés is szükséglet tárgyává lesz. Cselekvésben, mozgásban való korlátozásra nagy erejű belső készítés lép fel, ez a szabadságszükséglet. A munkatevékenységnek minden szükséglet kielégítésében központi szerepe van. A munka szükséglete az ember életében erős motiváló tényezővé válik.

A megismerésre irányuló belső késztetésés legismertebb formája a kíváncsiság, ennek nemesebb formája a tudásszomj. Az ember társadalmi lényéből adódóan belső késztetést érez a társas érintkezésre. Az érintkezés specifikus emberi formája a beszéd, a társalgás, a társas kölcsönhatás, amelyek természetes szükségletekké válnak.

A motívumfejlődés egy másik vonala az, amikor azok az anyagok, tárgyak, eszközök is szükséglet tárgyává, motívumaivá lesznek, amelyek az alapszükségletek és a magasabb szükségletek kielégítésének folyamatában részt vesznek. Az ember munkatermékeiben a célszerűség és a hasznosság mellett megjelenik a tetszetősnek, a szépnek az ízlésesnek a szükséglete. Ebből fejlődik ki az általános kulturális szükséglet, az esztétikusnak, a művészi szépnek a keresése és művelése. Az emberi élet minden apró mozzanatát a kulturális szükséglet formálja, alakítja. A motívumokban, a motivációban adott szinte a személyiségfejlődés egész útja, az ember sorsa.

Vannak alapvető, primer, velünk született motívumok, és másodlagos, harmadlagos késztetések.

Elsődleges drive-ok:

- a/ Éhség, szomjúság, szexuális és utódápolási, alvási, szilakanyagok ürítésére és a védekezésre irányuló késztetések a legalapvetőbbek.
- b/ Általános aktivitás drive, amely a mozgások, a mozgásosság fokozódásában nyilvánul meg.



c/ Kíváncsiság.

d/ A változatosság. Az ember esetében szinte az élet végéig erősen ható motívum a környezet új ingereire reagálni, keresni a változatosságot, az újat.

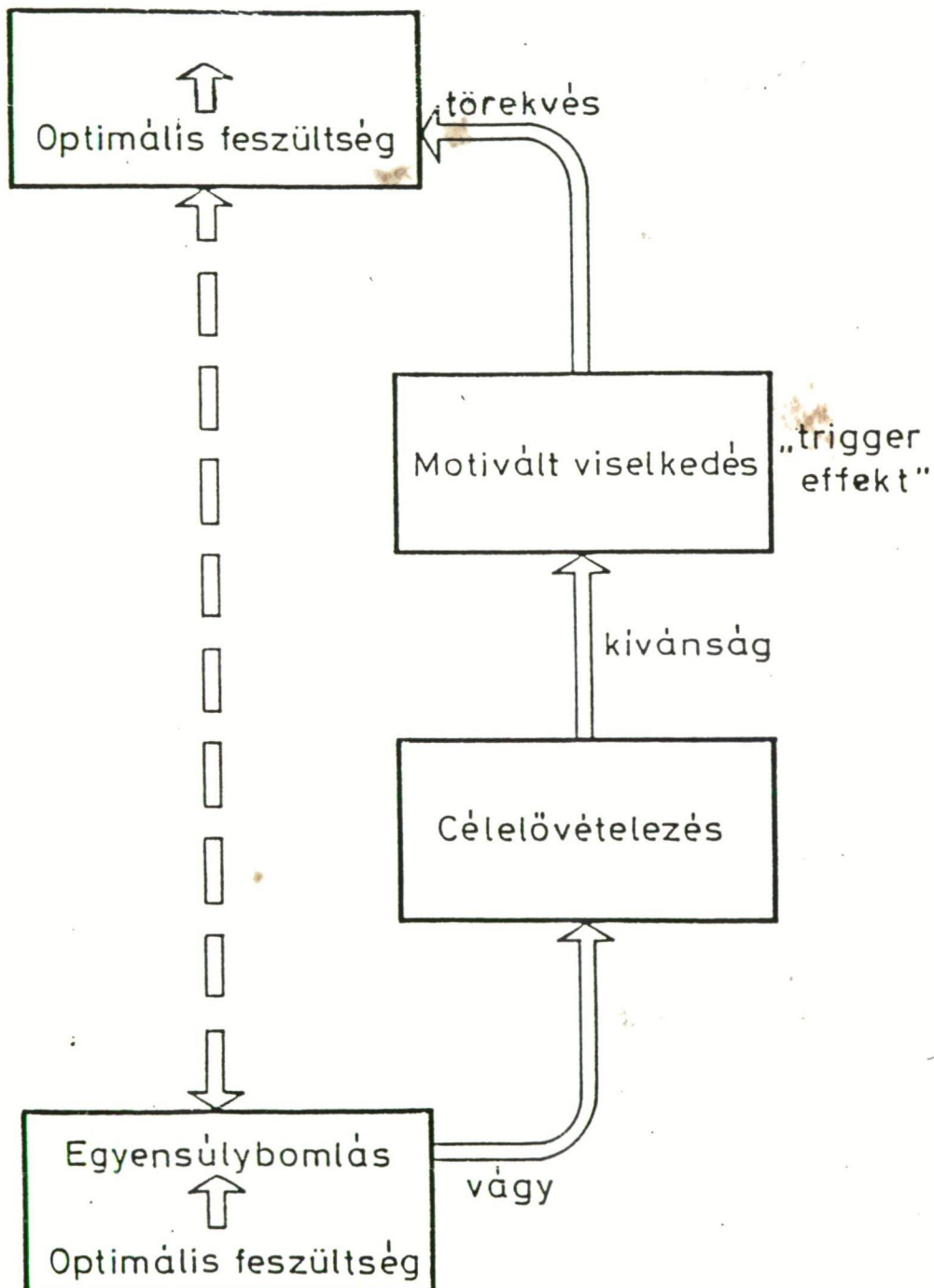
A primer motiváció az egyéni tapasztalatok, a különböző miliőhatások által módosul, sőt új motívumok is tanulhatók. Ennek a tanulásnak mechanizmusa abban áll, hogy az alapvető primer motívumok mind több és több tárgyhoz kapcsolódnak, kiszélesedik azoknak a tárgyaknak, eszközöknek, helyzeteknek a köre, amelyek közvetlenül vagy közvetve a szükségletek kielégítésére alkalmassá, kívánatossá válnak, amely felé a személy törekszik, vagy amelyek benne félelmet, kellemetlen érzelmet indukálnak. Ebben a tanulásban nem csak a tárgyak köre bővül, hanem bonyolult célhelyzetek elérése vagy elkerülése is. A megismerés által az ember motivációs bázisa is bonyolultabbá, differenciáltabbá válik. Ki kell emelni ebben a folyamatban a motívumtanulás szociális tényezőinek integráló szerepét.

Az egyszerű motivációs események lefolyását Kozéki (1984) hipotetikus modellje szemlélteti (1. ábra).



1. ábra

Az egyszerű motivációs események lefolyásának  
hipotetikus modellje



Az optimális feszültség szint állapota nem nulla feszültséget jelent, hanem olyan szintet, mely a pszichikumnak éppen megfelelő az adott állapotban. Valami ezt a szintet megváltoztatja (emelkedik vagy csökken), ez a vágy, a diffúz (Kozéki, 1984) feszültség állapota. Ha a vágy elég erős, akkor átmegy a célelővezetés állapotába. A motivációs szakaszt akkor nevezzük kívánságnak, ha már tudatosult a vágy, s valamilyen konkrét cél is kapcsolódik hozzá. Magát a motivált cselekvést valaminek ki kell váltania. Ez a triggereffektus, mely beindítja a folyamatot. A gyermek esetében sokszor a szülőnek kell megadnia ezt az impulzust egy-egy biztató szóval vagy figyelmeztetéssel. Ez az elindítás a kisgyermek esetében valóban gyakran egy-egy mozdulat, fizikai "lökés". A nagyobbaknál csak egy tekintet, egy biztató mosoly, pillanatnyi elhallgatás, tehát a fizikai indításnak csak egy jelzése. Később teljesen "pszichológiaivá" válik ez a "lökés": a nevelő csak abban segít, hogy a gyermek maga, belülről kapja meg a szükséges impulzust. A nevelő hatása nem csökken, de közvetlen formája közvetetté alakul át. Később a nevelés során a gyermekben kialakult morális motívumok (a felelősségtudat, kötelességérzet) s hasonló pszichikus jellemzők ösztönzik az érdeklődést, az új tapasztalatok keresését, az aktivitás vágyát.

Ebben az összefüggésben különösen fontos pszichológiai feltétel az, hogy a nevelő jól ismerje a gyerekek motívumait.

Egyrészt a nevelés fő célja, és egyben hatékonyságának záloga a gyermek értékes motivációs rendszerének kialakítása, pontosabban kialakításának elősegítése. Másrészt a helyes irányba elindító kis hatás sokkal könnyebben éri el célját, ha gyermek alapvető szükségleteinek irányában, s nem azokkal szemben hat. A motiváció irányát módosítani, határait megszabni, még munkára fogni is lehet, de megállítani, visszafordítani nem. Ugyanígy, a motivációs feszültséget elfojtani, vagy teljesen ellentétes irányba fordítani nehéz és veszélyes próbálkozást jelent. De korrigálni, az értékes cél érdekében mozgósítani nemcsak lehetséges, de szükséges is. Éppen ezért kell ezt tennie a gyermekkel a nevelőnek, hogy később már ő maga váljon képessé magatartásának szabályozására.

A motiváció problémakörének néhány kiemelt összefüggése után szükséges a tanulás és motiváció kapcsolatának áttekintése. A tanulást és a motivációt egyetlen bonyolult rendszerként kell felfogni és nem mint külön-külön létező jelenségeket kezelni. "Minthogy a motiváció az ingerkiválasztásnak, az információfeldolgozásnak és a válaszműködésnek egyaránt energetikai alapja, ezért az oktató-nevelő munka sikere a tanulók életkorától függetlenül, a motiváló helyzetek megszervezésének milyenségén áll vagy bukik." (Barkóczy-Putnoky, kézirat Réthyné után, 1988). Következésképpen a motiváció alapfeltétele a tanulásnak. Pszichológiai lényegének, tartalmi ismérveinek alapösszefüggései leginkább kifejeződnek a következő gondolatmenetben:



"Tanulási motiváción a tanulási tevékenységre készítő belső feszültséget értjük, mely a tanuló és az iskolai követelmények kapcsolatának rendszerében formálódik. A tanulási motiváció különböző belső dinamikus hajtóerők, valamint különböző külső irányító, vezérlő mechanizmusok összefüggéseként alakul azaz a tanuló-környezet-interakció magasan szervezett, affektív, kognitív, effektív rendszerén nyugszik "(Réthyné, 1988).

A tanulási motivációk osztályozásánál általában két kategóriát szerepeltetnek a kutatók. Ezeket egyesek belülről ható (intrinsic) és kívülről jövő (extrinsic) motívumoknak nevezik. (Roth, 1969). Mások a direkt és indirekt (Schifele, 1963) vagy primer és szekunder (Conell, 1964) illetőleg általános és speciális motivációról írnak (Bergius, 1965).

Rubinstein (1964) szerint a tanulás alapmotívuma, természetes törekvése az eljövendő tevékenységre való felkészülés és a tudás iránti érdeklődés, minthogy a tanulás a világ közvetett megismerése az emberiség által felhalmozott ismeretek elsajátításán keresztül. Ezek mellett az alapmotívumok mellett azonban a tanulás folyamatában ténylegesen még sok más motívum is szerepel.

Az ember az egészen végletes életszükségleti hiányoktól eltekintve a kíváncsiság, az érdeklődés, a tudásvágy miatt az összes többi szükségletét háttérbe szorítja. Az érdeklődés gyökere a szükségletekben van, de az érdeklődés egyben a tárgyak-

hoz való viszonyulás is. Az érdeklődés egyik legerősebb forrása az életre való felkészítés. A távoli célok is tanulásra ösztönzőek. A szándék is ilyen távolra motiváló erő. (Kelemen, 1986).

A tanulási motívumok egyik lényeges összetevője a tantárgy iránti érdeklődés. A tantárgy iránti érdeklődés és a tanulási motívumok a megismerési érdeklődésben integrálódnak. Ez a tanulási tevékenység leghatékonyabb motívuma. A tanulóknál előnyben kell részesíteni a pozitív motívumokat (jutalmazás, dicséret) a negatívokkal szemben. Legkevesbé motivál a közömbösség, az értékelés elmulasztása vagy felületessége.

Bruner (1974) szerint a tanulni akarás olyan belső motívum, amelynek mind a forrása, mind a jutalma önmaga gyakorlásában van. Az iskola kényszere gyakran elmulasztja igénybe venni azokat a természetes energiákat, amelyek a spontán tanulást fenntartják: a kíváncsiságot, a kompetenciára való törekvést, valamilyen mintakép követésének a vágyát, a társas kölcsönösség szövedéke iránti mélyen átérzett kötelességvállalást. Bruner a "külső" jutalmazásnak és büntetésnek - mint az iskolai tanulás motiváló tényezőinek - szerepét kisebb jelentőségűnek ítéli, mint a belső természetes pszichikus energiák felszabadítását és állandó erősítését.

Az itt vázolt tanulási indítékok mellett Kelemen (1986) a következő motívumcsoportokra hívja fel a figyelmet:

"Oktatáslélektani kísérletek igazolják, hogy a kedvező érzelmi viszony (tanulási kedv), valamint a pozitív beállítottság (rokonszenv, érdeklődés) fokozza a tanulás eredményességét (Hull, Mittag). Ugyanazon anyagból - beállítottságuknak megfelelően - mást-mást jegyeznek meg a tanulók. A nekik rokonszenves megállapításokat jobban megjegyzik (Edwards). Már a tanulási helyzet is motiváló hatású lehet. Játékhelyzetben például nagyobbak bizonyult az emlékezeti teljesítmény, mint kísérleti helyzetben (Leontyev, 1964). A felnőttekkel való érintkezés is fokozza a teljesítményt, ún. "élénkségi komplexumot" hoz létre (Figurin-Deniszova). A közösségi munkának, versenynek is megvan a maga motiváló hatása."

A tanulási folyamatban több motívum hat: az indítékok nem elszigetelten működnek (noha olykor egyesek dominánsak lehetnek), hanem bonyolultan összefonódva, kölcsönhatásban, erősítve vagy gyengítve egymás hatékonyságát. A különböző fejlődési szakaszokban más és más motívumok ösztönzik leghatásosabban a tanulók aktív részvételét a tanulásban. A pedagógus legfontosabb feladata, hogy felismerje mindegyik fejlődési fokozat (életkori szakasz) legadekváltabb motívumait, s azoknak megfelelően alakítsa és értelmezze át a tanulók elé állítandó feladatokat.

Külső tanulási segítség kell abban az esetben, ha a kitarthatóság és a szilárdság hiányzik a tanulóból. Fokozott ösztönzésre



van szükség, ha tanulási nehézség, negatív tanulási késztetés áll fenn. A kora gyermekkorban átélt tanulási tapasztalatok döntően befolyásolják a későbbi tanulási magatartást. A tanulási motiváció fejlesztésénél számba kell venni az egyes tanulók már kialakult nézeteit, meggyőződését, értékelési rendszerét, valamint a meghatározó környezeti, pedagógiai, pszichikai hatások összességét.

A motiváció kérdése központi jelentőségű a személyiség pszichológiai vizsgálatában. Ezért indokolt áttekinteni, hogy a motiváció hol helyezkedik el a személyiség szerkezetben, milyen kölcsönhatásban van más pszichikus struktúrákkal. A differenciált személyiségfejlesztés szempontjából különösen figyelmet érdemel Kelemen (1986) által kidolgozott pedagógiai pszichológiai irányultságú struktúra modell. Felfogása szerint a személyiség legfőbb komponensei a következők:

1. testi képességek és tulajdonságok,
2. pszichés képességek és tulajdonságok,
3. tudattartalmak,
4. társadalmi kapcsolatok.

A személyiség kibontakozása a természeti előfeltételek és a társadalmi tényezők (értékrendszer, viszonylatrendszer) kölcsönhatásaként a társadalmi tevékenységrendszer és a nevelés közvetítésével valósul meg. Ezen komponensek kölcsönös együttműködése hozza létre az intraperszonális faktorokat mozgó interiorizációs mechanizmusokat.

A szerző a személyiség strukturális szerveződését négy funkciórendszerben vázolja fel:

- a) Az ösztönző rendszer a tevékenység belső indítékait hozza létre (szükségletek, érdekek, érzelmek, irányulás, érdeklődés, világnézet, beállítódás).
- b) A tájékozódó rendszer a megismerési folyamatokat foglalja egységbe (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezés, képzelet, gondolkodás, intelligencia, képességek).
- c) Az értékelő rendszer a belső érzelmi viszonyulásokat tartalmazza (szubjektív érték, érzelem, temperamentum, jellem, alkat).
- d) A végrehajtó rendszer a környezetre irányuló bonyolult cselekvéseket és döntési folyamatokat reprezentálja (tevékenység, cselekvés, akarat, készség, jártasság, szokások).

Ezek a rendszerek a személyiségben horizontálisan és vertikálisan kölcsönös összefüggést mutatnak. A koncepció lényeges eleme az, hogy a fenti négy rendszer tartalmi összetevőiből integrálódnak a személyiség alapvető pszichikus struktúrái: a) beállítódás, b) jellem, c) temperamentum, d) intelligencia. Ezek a struktúrák kiinduló támpontot adnak a személyiség megismeréséhez s a szerzett információk értékelése alapján a konkrét nevelési teendők meghatározásához. Ez a pedagógiai pszichológiai szemléletű személyiségstruktúra modell a motivációt az ösztönző rendszer lényeges összetevőjének tekinti. A modell

jól érzékelteti annak felismerését, hogy a személyiség cselekvő aktivitása a legváltozatosabb tevékenységi formákban nyilvánul meg, sajátítja el az ismereteket és tapasztalatokat s fejleszti alapvető viszonyulásait (a tanuláshoz, a munkához, a közösségekhez, az értékekhez, a természethez és önmagához). Ehhez hasonló koncepciót vázol fel Rókusfalvy (1978) a tevékenységközpontú regulatív személyiségfelfogás kidolgozásával, amelyben az ösztönző, a szervező és a végrehajtó szabályozás egymásra épülése és kölcsönhatása érvényesül. A szerző a motivációt az ösztönző reguláció komponensének tekinti, amely azonban átszövi a másik két szabályozási szférát is.

Az utóbbi években Kozéki Béla (1984) tett figyelemreméltó próbálkozást a motiváció pedagógiai pszichológiai elméletének átfogó kimunkálására. Olyan háromdimenziós, nevelési, személyiségfejlődési és fejlesztési modellt alkotott, mely a nevelők és a növendékek aktivitására épül, melynek segítségével úgy rendezhetők a családi nevelés jellemzői, az iskola célja és követelményei, és a gyerekek személyiségvonásai, hogy a nevelő ennek alapján minden egyes gyereknél a legmegfelelőbben végezheti az értékes vonásokat erősítő, a meg nem felelőket korrigáló, fejlesztő tevékenységét. E felfogás szerint a motiválás területei: érzelmi kapcsolatok /affektív/ (a nevelés vagy meleg, emberi kapcsolatokra ösztönző vagy hideg, elutasító, szembefordulásra készítő); tapasztalatszerzés, értelmi ösztönzés /kognitív/ (nyílt, aktivitásra, önálló ismeretszerzésre ösztönző



vagy zárt, korlátozó, gátló, inkább passzivitást, legalábbis a passzív követelést elősegítő); morális /effektív/ (erős, felelősségvállalásra akaratra ösztönző, kölcsönös bizalmon és tiszteleten alapuló követelménybetartással vagy gyenge engedékenységgel, ugyanakkor bizalmatlansággal, alkalmanként tehetetlen durvasággal, a felelősségvállalás alóli kibúvársra készítő háttással). A szerző a motivációra épülő nevelésszemlélet gondolatkörében erőteljesen hangsúlyozza a személyiség dinamikus, "szilárd, viszonylag állandó készítés jellegű tulajdonságainak" (I.m.) meghatározó szerepét a fejlesztésben. E megközelítés újszerűsége abban nyilvánul meg, hogy egységben szemléli mindazon személyiségtényezőket, amelyeket a motiváció integrál. A motiváció központi jelentőségének indokoltságára utal Allport (1985) amikor azt írja: "...minden személyiségelmélet a motiváció természetének elemzése körül forog".

A motiváció a személyiség alapvető tényezője, a neveléssel legközvetlenebb kapcsolatban lévő intellektuális érzelmi és cselekvési szférájának integrációs "csomópontja". Rubinstein (1962) a személyiségfejlesztés és a motiváció jelenségkörérének összefüggéséről, az ösztönzők, készítesek kialakulásáról, működéséről és megszilárdulásáról írja a következőket: "Az életkörülmények által létrehozott ösztönzők alkotják azt az építőanyagot, amelyből összetevődik a jellem. Az ösztönző, a motívum: a genezisében vett jellem tulajdonsága. A jellem és kialakulása kutatásának, amely ezideig kevésbé haladt előre, első-

sorban erre a problémára kellene koncentrálnia, azaz arra, hogy miként alakulnak át a helyzetből fakadóan, a körülmények összetalálkozása révén kialakult motívumok (ösztönzők) a személyiség szilárd ösztönzőivé. Ez pedagógiai síkon meghatározza a jellemformálás terén végzendő nevelőmunka fő vonalát is. Ebben a kiindulópont a megfelelő motívumoknak generalizálásuk és sztereotipizálásuk révén történő kiválasztása és szokássá alakítása".

Mindez a tanulás indítékaira, tanulmányozásának és fejlesztésének kérdéseire is vonatkozik. A motívum generalizálása, sztereotipizálása feltétele a tartós szokások kialakításának, amely végül is meghatározza a tanulás - mint iskoláskorban domináns tevékenység - jellegét és szerepét a személyiség-fejlődésben.

Mivel jelen munkámban a serdülők tanulási indítékait vizsgálom, szükségesnek ítélem a korosztály néhány - a témával összefüggő - életkori jellemzőjének vázaltszerű ismertetését. Ehhez kiindulás lehet az a megállapítás, mely szerint: "Életkori sajátosságoknak tekintjük a testi és lelki fejlődés viszonylagosan állandó jellegű, tipikus vonásait, amelyek adott periódusban jellemző módon kifejezik a gyermek leglényegesebb tulajdonságainak minőségi változásait (Duró, 1967). Köztudott, hogy a nevelő-oktató munka eredményessége nagymértékben függ az életkori sajátosságok figyelembevételének következetes érvényesítésétől. "Neveléslélektani szempontból feltétlenül szük-

séges az életkori sajátosságok figyelembevételének dinamikus szemlélete, amely szerint e sajátosságok a fejlődési feltételektől függően állandóan változnak, alakulnak. Az életkori sajátosságok figyelembevétele a pedagógiai tevékenységben felfogásunk szerint azt jelenti, hogy a pedagógus nemcsak a gyermekben már kialakult, kész életkori jellemzőkre támaszkodik, hanem feltárja azt is ami még gyengén fejlett vagy csak tendenciájában adott, de kibontakoztatása hozzájárul a személyiség sokoldalú fejlődéséhez (I.m.).

Ezzel összefüggésben természetesen - az életkori sajátosságok mellett - figyelembe kell venni a nemek szerinti differenciálódást, valamint a fejlődésben tapasztalható egyéni eltéréseket és sajátosságokat, amelyek az általános pszichikus jellemzők kölcsönhatásában alakulnak ki.

A serdülőkorúakra jellemző, hogy a testi serdülés nem határozza meg közvetlenül a pszichikus serdülést, csupán közvetve befolyásolja azt. A serdülőkori személyiségfejlődést nem annyira biológiai hatások szabályozzák, mint inkább interperszonális, társas tényezők (Szilágyi, 1989).

A szülőkhöz fűződő viszony átalakítása a serdülőkorban válik igazán akut és a további fejlődés szempontjából döntő kérdéssé. A pszichikus serdülés központi eseménye, feladata ugyanis éppen az érzelmi függetlenedés, akarati önállósodás, ami az énkép és az egész személyiségstruktúra nagyarányú átalakítását feltételezi. Ehhez ki kell alakítani az önálló célkitűzés és



döntés képességét, a kudarcátűrés és az önkritika, a reális önértékelés képességét.

A szülőktől való lelki függetlenedés az első és alapvető lépése a serdülő felnőtté válásának, társadalmi beilleszkedésének. A második nagy lépés a felnőtt szerepmagatartás kialakítása a családon kívül, az egyéni képességeknek megfelelő pozíció kiharcolása mindenekelőtt a kortárscsoportban. Minél fejlettebb, bonyolultabb egy társadalom, annál magasabbak a felnőtté válás követelményei. Különösen a foglalkozási szerepre való felkészülés igényel hosszabb időt a mind jobban differenciálódó munkamegosztás, és tudományos-technikai haladás következtében. Tekintettel a barátkozás személyiségfejlesztő szerepére, pedagógiai szempontból is lényeges, hogy ki, kivel és miért barátkozik.

A személyiségfejlődés más területeitől eltérően az értelmi fejlődésben a serdülőkor nem hoz ugrásszerű változást. A fejlődés folyamatos, inkább mennyiségi, mint minőségi jellegű. Az értelmi képességek fejlődése serdülőkorban igen gyors, s ez jelentősen hozzájárul a személyiség egészének fejlődéséhez. A serdülőkor jellemzője az értelmi képességek növekvő differenciálódása. Az egyéni érdeklődés, motiváció a gyakorlás lehetőségei, a siker-, és kudarcélmények a követelmények különbözősége, szelektív módon hat az értelmi fejlődésre, és egyenlőtlené teszi azt. A fejlődés fő tényezője a serdülőkorban továbbra

is az iskolai tanítás-tanulás. Erősödik a serdülők kritikai és önkritikai készsége, egyre tárgyilagosabban bírálják el önmaguk és mások teljesítményeit, küzdenek saját felismert hibáik ellen, és minél inkább megvalósítják az önnevelést.

Közös sajátosság az önmagára irányuló érdeklődés megerősödése, az önelemzés, a saját képességek, jó és rossz tulajdonságok értékelése mások véleményének figyelembevételével.

Az intellektuális fejlődéshez és az érdeklődés alakulásához szorosan kapcsolódik a pályaválasztás kérdése. A pályaválasztási érettség kialakulása a serdülő- és ifjúkori személyiségfejlődés egyik alapvető sajátossága. Ez a tendencia a tanulás indítékainak átstrukturálódásában is érezteti hatását.

A tanulás motívumait az általános iskola 3-8. osztályai-ban Surányi Gábor (1959, 1963) vizsgálta. A tanulási motívumok következő csoportjait állapította meg:

- a) Motívumok helyett még gyakran a tanulás célját, vagy az adott tantárgy anyagát jelölik meg.
- b) Új vonásként jelenik meg a 7-8. osztályos tanulóknál, hogy tanulásukat jövőendő pályaválasztásukkal indokolják.
- c) Mások a tanulás indítékát valamilyen gyakorlati eredményben jelölik meg.
- d) A tanulás motívumait jelölik meg, de nagyon általános formában.

- e) A tanulók saját érvényesülésüket jelölik motívumként. Ez utóbbi lehet közelebbi és távolabbi.
- f) A 8. osztályban jelentős motívumként jelenik meg a társaságban való helytállás szempontjai.
- g) A 13-14 éves korban egyre gyakrabban jelenik meg az iskolában tanultak és az élet, a világ eseményei közötti kapcsolatkeresés.
- h) Motívumként különböző érzelmi mozzanatok szerepelnek. Ezek kapcsolódhatnak a tanár személyéhez, a szülőkhöz, a tanulókhöz és magához a tanuláshoz.

Surányi (1959) a tanulási motiváció és a tanulmányi eredmény között elég szoros korrelációt talált. Éppen ezért nagy figyelmet kell fordítani a motiváció kialakítására. A serdülő korban különösen nagy jelentősége van a felfedezés örömének. mint a tanulást serkentő pszichológiai tényezőnek.

Több szerző munkája foglalkozik a serdülők tanulási motivációjának problémakörével, különös tekintettel a legjellemzőbb indítékok kiemelésére. Rubinstein (1964) szerint felsőbb osztályokban a matematika és a logikus gondolkodást követelő tárgyak iránt fokozódik a tanulást serkentő érdeklődés. Kozéki (1976a) vizsgálatait azt jelzik, hogy felső tagozatban a kognitív motívumok és a társas késztetések fokozódó szerephez jutnak a tanulásban. Réthyné (1988) megfigyelései szerint a serdülőkor a motiváció fejlődésének az a szakasza, amelyben a tanulás fő mozgató rugójává a jövőre való felkészülés válik. A ta-



nulásnak a jövő hivatásban, továbbtanulásban, felnőttkori munkatevékenységben betöltött szerepének korábban csupán tudott ösztönzői ebben az időszakban kezdenek reálisan hatni. Kialakulásuk, fejlődésük a családtól, az iskolától, az osztály kollektívájától az ifjúsági szervezettől kapott nevelő hatások széles körétől függ, mely hatások minősége a személyiségre nem elszigetelt, részleges, hanem a motívumok egész rendszerében tükröződő.

A tanulás motívumainak ismerete igen fontos a tanár számára. Leontyev (1964) idézi Gorkijt ezzel kapcsolatban: "Nincs az életben semmi fontosabb és érdekesebb az emberi cselekvés motívumainál". Ezeket a motívumokat éppúgy ismerni kell, mint a tanulás eredményét. Egyenlő eredményű tanulásnak más-más indítókai lehetnek. Az egyik tanulót a becsvágy fűti, a másik a szüleinek akar örömet szerezni, s vannak, akiket a jó szakemberré válás, a társadalmi szolgálatra való felkészülés motivál.

A nevelés mint tervszerű, tudatos, szervezett személyiségfejlesztés biztosíthatja legjobban a motivációs folyamatok tudatosulását, verbális megfogalmazását, társadalmi értékelését, s a tendenciák megerősödését. A tendenciák működése, egymásra hatása során létrejön a gyermek fejlődésében is viszonylag állandó motivációs rendszer, mely adott helyzetekben bizonyos motivált viselkedések kiváltódását, lefutását valószínűbbé, másokét ritkábban előfordulóvá tesz. A motivációs bázis kiépítése,

céltudatos és tervszerű alakítása a tanulás eredményességének alapvető lélektani feltétele (Rubinstein, 1964).

Végső célunk tehát az, hogy a gyermek tökéletesedjék, egyre jobbra, értékesebbé fejlessze önmagát. A dolgunk az, hogy ezt elősegítsük. Ehhez képesnek kell lennünk arra, hogy alakítsuk a gyermek motívumait, s ezen keresztül viselkedését. Előbb azonban ismernünk kell ezeket a motívumokat. Tudnunk kell, melyek a gyermek alapvető motívumai, melyek játszanak döntő szerepet az egyes életkorokban, az egyes személyiségtípusokban, az egyes nevelési helyzetekben.

Mindezen elméleti alapkérdések függvényében szükséges áttekinteni azokat az előzményeket, amelyek a motiváció pedagógiai pszichológiai hatásával foglalkoznak. A hazai motivációkutatás számos irodalmat mondhat magáénak, annak ellenére, hogy Barbóczy és Putnoky: "Tanulás és motiváció" c. 1980-ban megjelent könyvében azt hangsúlyozza, hogy "A valóban tudományos igényű, konkrét, kísérletileg bizonyított tényanyagra támaszkodó kutatás ezen a területen - kevés kivételtől eltekintve - csak kb. 15-20 éve indult meg." Ugyanakkor azt is kiemelik, hogy "...nincs a pszichológiának még egy olyan területe, ahol olyan kevés tényre annyi okoskodás épült volna fel, mint éppen a motiváció területén" (I.m.).

Munkámban a teljesség igénye nélkül néhány fontos, elvi-elméleti jelentőségű hazai megállapítás felvázolására vállalkozhatok. A hazai laboratóriumi vizsgálatok a motiváció neuro-

fiziológiai, általános pszichológiai alapjainak feltárásában világszínvonalúak. Grastyán Endre és munkatársai nemzetközi elismerést vívtak ki azoknak az organikus alapoknak a feltárásában, amelyekre az ember specifikus jellegét, társadalmi mivoltát meghatározó funkciók felépülnek (Grastyán 1967, 1968, 1973, 1979).

A motiváció ezen pszichológiai alapjait erősíti összefoglaló munkájával Barbóczy és Putnoky (1988). Az utóbbi években a motiváció pedagógiai pszichológiai elméletének átfogó kimunkálására Kozéki Béla (1972, 1980, 1983, 1984) tett úttörő próbálkozást, tevékenységével a hazai motivációkutatás határozott irányát szabta meg. A motiváció pedagógiai pszichológiai vizsgálatához olyan modellt alkotott, amely egyszerre ragadja meg a pedagógiai hatásokat, pszichológiai folyamatokat és a motivációs rendszer sajátos dinamikus szerkezetét. Kozéki kiemelkedő elméleti és nemzetközi összehasonlító experimentális vizsgálataival nagymértékben hozzájárult a pedagógiai pszichológia fejlődéséhez, a neveléstudomány számára is kellő inspirációkat nyújtva.

Rókusfalvy Pál (1963, 1978, 1979) a rubinsteini felfogás továbbfejlesztéséhez járult hozzá s a teljesítménymotiváció összetevőinek elemzésével fejtett ki figyelemre méltó munkásságot. Munkatársaival együtt izgalmas kutatási eredményeket publikált a teljesítménymotiváció és néhány tanulmányi jellemző között meglévő összefüggésről (Rókusfalvy-Stuller-Kelemenné,



1981).

Mint látható a neurofiziológia, az általános pszichológia és pedagógiai pszichológia területén alapvető elméleti és kísérleti kutatómunka bontakozott ki az utóbbi két évtizedben, mely a motiváció különböző szempontú vizsgálatára irányult. A neveléstudományon belül Juhász Ferenc (1969) foglalkozik először a motívumok fejlesztésének nevelési vonatkozásaival. A tanítási-tanulási folyamat motivációs lehetőségeit kiemelkedő színvonalon vizsgálja Réthyne (1974, 1978, 1981, 1986, 1988). Bábosik (1982) a motiváció személyiségelméleti szempontjait is megvilágító kutatómunkát végez. Munkásságát átszövi a pedagógiai kísérletek rendszerére való törekvés, a nevelés kérdéseinek módszer- és fejlesztéscentrikus megközelítése. Ezáltal a gyakorlat számára is elvi-elméleti eligazítást nyújt egy sajátosan pedagógiai személyiségmodellre építő, épülő, s a személyiség hatékony fejlődését garantáló közvetlen (a nevelő oldaláról kiinduló) és közvetett (a növendékek közösségi tevékenységén és a közösségen belüli kölcsönhatásain alapuló) nevelő hatások bonyolult rendszerének megfogalmazásával és irányítási lehetőségeinek felvázolásával.

A tanulók tanulási motivációról hazánkban napvilágot látott közlemények nagyrésze a motiváció elméleti oldalát vizsgálta (Kozéki, 1976; Lázár, 1980; Kiss, 1985; Kozéki és munkatársai 1986; Szalgáné, 1988), illetőleg a pályaválasztás és motiváció kapcsolatával foglalkozott (Kürti, 1986; Dancs, 1987),

valamint egyes tantárgyak szempontjából tárgyalta a motivációt (Barkóczy és Putnoky, 1967; Ádám, 1972; Molnárné, 1972; Zsuravljova és Steinerné, 1986; Dörnyei, 1987). A serdülő tanulók tanulási motivációit Surányi (1959) Veczkó (1975; 1979), valamint Kozéki (1975; 1985) tanulmányozta.

Az elmondottak alapján megállapítható, hogy a szakirodalmi források a tanulási motiváció kérdéskörét a pedagógiai pszichológia egyik alapproblémájának tekintik. A tanulás eredményessége, a személyiséget ismeretekben, tapasztalatokban, készségekben és szokásokban gazdagító hatása több tényező mellett döntően a motiváció megalapozottságának és fejlesztő jellegének függvénye. A tanulásban - csak úgy, mint más tevékenységi területeken - nem csupán egyes elszigetelt indítékok, hanem a motívumok egész rendszere működik. Ezért az indítékok feltárása, hiteles megismerése a fejlesztés célzatával feltételezi a többoldalú megközelítést.

A serdülők tanulási motivációjának vizsgálatában egyik fontos kiindulópont az iskolához való viszony pszichológiai összetevőinek megismerése és ösztönző szerepének értékelése.

### III. A TANULÓK ISKOLÁHOZ VALÓ VISZONYÁNAK JELLEMZŐI

Az iskola iránti attitűd, mint szimpátiát vagy antipátiát kifejező komplex viszonyulási mód, az értékeken (az egyén és a társadalom számára fontos dolgokon, jelenségeken alapul) és motívumként nyilvánul meg (Kozéki, 1984). Az iskolához való viszonyt és motívumainak összetevőit több szerző vizsgálta (Szekeres, 1974; Veczkó, 1975; Glueck-Glueck, 1977; Molnár, 1971). Valamennyi vizsgálati eredmény arra enged következtetni, hogy a kisiskolások általában szeretnek iskolába járni, de már az első osztálytól a negyedikig mintegy felére csökken az iskolába szívesen járók aránya, és a felsőbb osztályokban még tovább mérséklődik az iskola iránti pozitív viszonyulás.

Ha az iskola nem kellemes hely, ha nem nyújt örömet, akkor nem dolgozhatnak benne örömmel a tanulók. Ha az iskolában nem folyik komoly munka, akkor sem a tanárok, sem a tanulók nem lehetnek elégedettek. Az iskolára akkor gondolhatunk igazi megbecsüléssel, ha kellemes perceket nyújt, és ugyanakkor el lát sok-sok hasznos tudnivalóval, értékes személyiségvonásokkal, melyeket megszerezni ugyan nem könnyű, de melyeknek nagy hasznát vesszük az életben.



Ellentmondásos jelenség az, hogy nálunk napjainkban gyakran örömet, jutalmat jelent a gyermekek egy részének, ha nem kell iskolába menni. De ez nem volt mindig így. Emlékezzünk vissza Móra Ferenc írására. A "Szeptemberi emlék"-ben írta, hogy amikor nem mehetett iskolába, úgy érezte, mint akit a "Paradicsom"-ból zártak ki. S hogy ez nem is mindenhol van így, erre utal Kozéki (1985) külföldi tapasztalata, miszerint ott a legsúlyosabb büntetés az, ha a tanuló néhány napig nem vehet részt az iskolai munkában. Ezzel szemben hazai viszonyaink között előfordul, hogy azzal jutalmazunk tanulókat, hogy nem kell iskolába menniük (eredményesen szerepeltek tanulmányi versenyen).

Elsősorban az iskola értéke az ami meghatározza az egyes gyerekek iskolához való viszonyát, valamint az a szubjektív értékelés amit az egyes tanulók - vagy inkább a családok -, sőt a társadalom tagjai fűznek az iskolához. Minél értékesebb az iskola a gyerek szemében, annál inkább igyekszik megfelelni az ottani elvárásoknak s annál több erőfeszítést vállal azért, hogy eleget tegyen a követelményeknek.

Vizsgálataimban először arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a serdülő tanulók szeretnek-e iskolába járni, milyen pozitív illetőleg negatív motívumok határozzák meg az iskolához való viszony alakulását. E problémakör tanulmányozása kérdőív módszerrel történt (lásd 1. sz. melléklet).

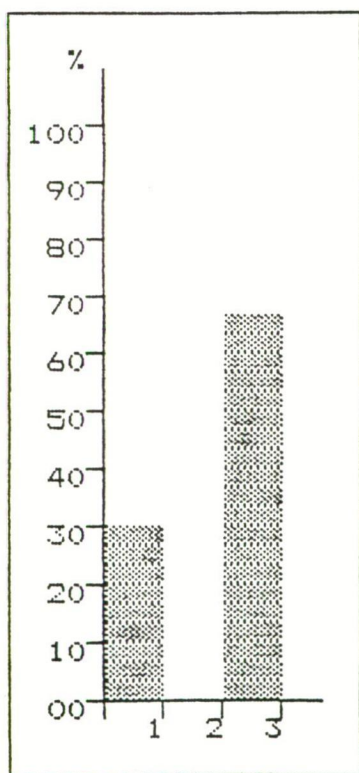
A kérdőívet 120 tanuló töltötte ki. A nemek szerinti megoszlás: 50 fiú és 70 leány.

Az adatok alapján megállapítható, hogy a serdülő tanulók 30,8 %-a szívesen jár iskolába, 69,2 %-a pedig ambivalens érzésekkel viseltetik az iskola iránt (2. ábra). Érdekes, hogy a vizsgált mintában egyetlen tanulót sem találtunk, aki elutasító választ adott volna.

2. ábra

"Szívesen jár iskolába?"

N= 120



1: igen (30,8 %)

2: nem (0,0 %)

3: igen is meg nem is (69,2 %)

Ha a kérdésre adott válaszokat nemek szerint vizsgáljuk, a következő eredményre jutunk: a 70 lányból 17-en, míg a megkérdezett 50 fiú közül 20-an szívesen járnak iskolába. Bár az arányok alapján arra lehetne következtetni, hogy a fiúk jobban kedvelik az iskolát, a statisztikai számítás szerint a különbség nem szignifikáns ( $\chi^2 = 2,68$ ;  $p > 0,05$ ,  $\chi^2$ -próba).

Érdekesnek tartottam adataim összevetését egy 1975-ben készült felmérés eredményével (Veczkó, 1975). Az akkori vizsgálat szerint 97 nyolcadikos tanuló közül 53-an szívesen jártak iskolába, 42 viszonya ambivalens volt. Saját adataimmal történő összehasonlítás után megállapítható, hogy 1989-ben szignifikánsan kevesebb tanuló jár szívesen iskolába, és többen adtak "igen is meg nem is" választ, mint 15 évvel korábban ( $\chi^2 = 12,56$ ;  $p < 0,0001$ ,  $\chi^2$ -próba). Úgy tűnik, hogy a korábbi vizsgálatok során tapasztalt trend, amely szerint a pozitív iskolaattitűd az életkor előrehaladtával csökken (Veczkó, 1975), napjainkban különösen érvényes. Ezzel ellentétben inkább az lenne a kívánatos, hogy az idősödő diákok egyre jobban érezzék és tudatosítsák magukban azt, hogy mennyire értékes számukra az iskola.

A következőkben arra a kérdésre kerestem választ, hogy akik egyértelműen szeretnek iskolába járni, mivel indokolják választásukat.



Az I. táblázatban jelzett adatok szerint legtöbbször a második megállapítást választották, mely szerint a több tudás birtokában jobban lehet érvényesülni az életben. Ugyancsak többen voltak (12), akik a tanulás szeretete miatt viszonyulnak pozitívan az iskolához. Ez nagyon fontos belső motívumként értékelendő. Meglepő, hogy egyetlen egy sem akadt közöttük, aki a szülőknek történő örömszerzés, vagy a tanárokkal való együtt-lét miatt szeretné az iskolát.

I. táblázat

"Miért szeret iskolába járni?"

N = 37

Motívumok megnevezése	Gyakoriság	
	Absz.	Rel. (%)
1. Szeretek tanulni, szeretnék többet tanulni	12	32,4
2. Aki többet tud, jobban boldogul az életben	20	54,1
3. Szeretek együtt lenni tanáraimmal	0	0,0
4. Szeretek együtt lenni társaimmal	5	13,5
5. Szüleimnek örömet akarok szerezni	0	0,0

A tanulók az iskolához fűződő ambivalens viszony magyarázatát az alábbi gyakoriságokkal indokolták.

II. táblázat

"Miért igen is meg nem is?"

N = 83

A tanulók válaszai	Gyakoriság	
	Absz.	Rel. (%)
1.Némelyik tantárgyat szeretem, a többit nem	74	89,2
2.Sikereim és kudarcaim változnak	32	38,6
3.Örömök mellett gyakoriak a sikertelenségek is	34	41,0
4.Tanáraim hol elismernek, hol megdorgálnak	19	22,9
5.Szüleim néha nagyon szigorúan veszik az iskolai munkát, máskor meg nem is érdekli őket	4	4,8

Az ambivalens válaszok elemzéséből (többszörös választási lehetőség) kitűnik, hogy az iskola iránti attitűd legnagyobb mértékben a tantárgykedveltségtől függ, kisebb mértékben a sikertől és a kudarctól. Az iskola szeretete Ballér (1973) vizsgálatai alapján is a tanulási motivációval és a tantárgykedveltséggel mutatja a legszorosabb összefüggést. Ebből következik, hogy a tanulás iránti ellenszenv, a kudarc, a pedagógus és a gyerek közömbös vagy negatív kapcsolata áttevődhet az iskolára, s befolyásolja az iskolához való viszonyt. Meglepő, hogy a szülők gyermekük tanulmányi munkájához való viszonyulása mennyire alacsony mutatóval szerepel az iskola iránti beállítódásban.

Megkérdeztem a tanulókat arról is, hogy mit tartanak az iskolában a legrosszabbnak illetve a legjobbnak. Többen a nulladik, a hatodik, illetőleg a hetedik órát tartják a legrosszabbnak, ugyanakkor a legjobbnak azt, ha egy napon csak négy órájuk van. Nem ritka az a válasz, hogy a "szünét a legjobb". Mindez arra enged következtetni, hogy napi négy tanóránál többet nehezen viselnek el a tanulók. Valószínű, hogy ilyen megfogalmazásban adnak hangot túlterheltségüknek. Az iskolában az egy napra eső sok (6-7) tanítási óra kedvezőtlenül befolyásolja az iskolához való pozitív beállítódást.

Indokolt áttekinteni, hogy milyen tényezők és mennyire határozzák meg az iskola iránti attitűdöt.

A életpálya szempontjából jelentős kérdés, hogy a tanulók mennyire érzik fontosnak az iskolába járást (III. táblázat).

Összességében igen pozitív értéket mutat az iskola fontosságának és a tanulás jelentőségének megítélése. Figyelemre méltó, hogy mindössze egy tanuló nem látja értelmét az iskolának. Nem tartja indokoltnak: "Csak az első öt osztályt, mert ott megismerjük az alapszabályokat" /64/\*; bevallása szerint csupán egy gyerek érzi "kényszernek" az iskolába járást. Az iskolát fontosnak tartók csoportjában a következő típusú válaszok fordulnak elő leggyakrabban: "Mert kell a továbbtanuláshoz az eredmény" /78/. "Azért, hogy minél többet tudjak az egész világról, és mindenről" /5/. "Mert ez kell az élethez, és hogyha családom

---

\* Zárójelben a kérdőívek kódszámát jelzem.



III. táblázat

"Mennyire fontos az iskolába járás?"

N = 120

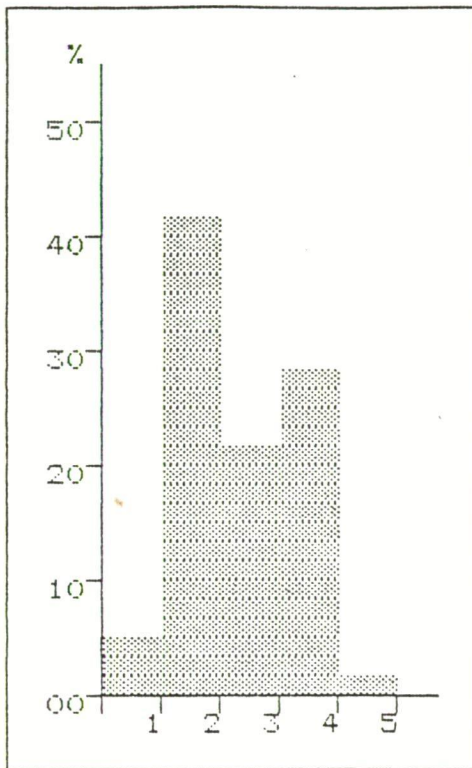
A tanulók válaszai	Gyakoriság	
	Absz.	Rel. (%)
1. Különösen fontosnak tartom, majdnem annyira, mint a családot	16	13,3
2. Fontosnak tartom, mert így érhetem el az életcélom	85	70,8
3. Elfogadom, hogy így kell lennie	17	14,2
4. Kényszernek érzem az iskolába járást	1	0,8
5. Nem látom értelmét az iskolába járásnak	1	0,8

lesz, el kell tartani, mert ha nem tanulok, nem lesz munkám, és így pénzem sem " /74/. Ezen tanulói megnyilatkozások arra engednek következtetni, hogy: "A motivációk különbözőek ugyan, de a tanulás, mint érték egy jelentős csoport számára kezd ki-lépni az egyéni törekvések kereteiből és a személyközi viszonyok fontos alakító tényezője lesz" (Duró, 1982).

3. ábra

"A tanítási órák érdekessége"

N= 120



1. Minden óra nagyon érdekes  
(5,0 %)
2. A legtöbb óra érdekes  
(42,5 %)
3. Legalább a fele érdekes  
(22,5 %)
4. Van néhány érdekes óra  
(28,3 %)
5. Inkább unalmasak az órák  
(1,7 %)

Az ábrából kitűnik, hogy a gyerekek mindössze 5%-ának érdekes minden óra, és további 42,5% a legtöbb órát érdekesnek tartja. A megtanulandó anyag akkor lesz érdekes, ha megfelel a tanulók életkori és egyéni igényeinek, szükségleteinek (Kelemen, 1986). A tanulók érdeklődését a fejlődéslélektan eredményeit figyelembe véve kell minden iskolás szakaszban felkelteni és alakítani (Claparède, 1915; Nagy, 1908). A tanítási órák érdekessége a tanulóknál érdeklődést vált ki (Geréb, 1970). Mivel vizsgálataim szerint a tanulók többsége az órák igen nagy

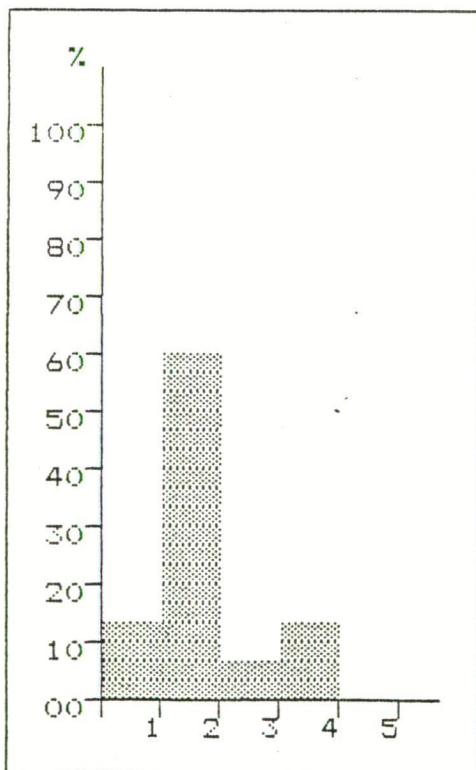
hányadát unalmasnak tartja. Ezért az oktatói-nevelői munka hatékonyságát e téren lényegesen növelni szükséges.

Az oktatásban igyekezni kell a tanulók érdeklődésére alapozni, minél érdekesebben, izgalmasabban, szemléletesebben bemutatni a tananyagot. Fontosabb, hogy ne csak elteljék, vagy akár kellemesen teljék el az iskolában eltöltött idő, hanem az, hogy hasznosan teljék el. Ezért megkérdeztem a tanulókat, hogy mennyire érzik hasznosnak a tanultakat (4. ábra).

4. ábra

"Tanultak haszna"

N= 120



1. Mindent hasznosnak tartok (13,3 %)
2. A többségét hasznosnak tartom (62,5 %)
3. Talán a fele hasznosítható (9,2 %)
4. Sok fontosabb dologról is tanulhatnánk (15,0 %)
5. Semmi haszna sincs (0,0 %)



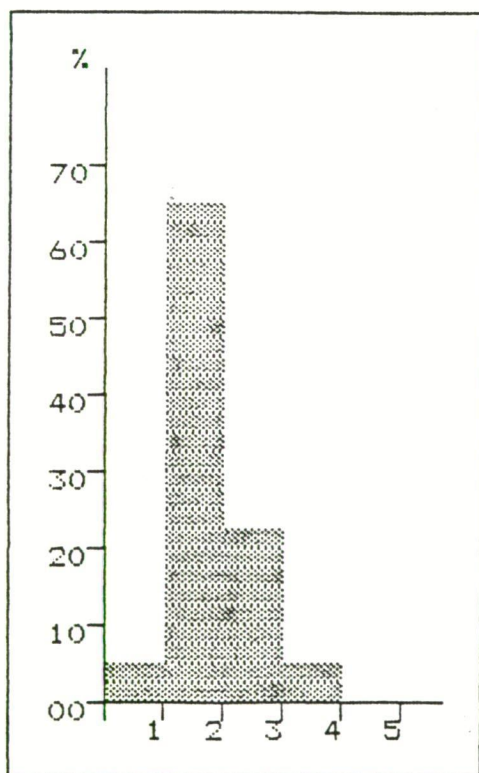
Sajnálatos, hogy a tanulók 24 %-a úgy érzi, hogy a tanul-  
taknak esetleg fele, vagy még kevesebb része hasznosítható a  
későbbiekben. A tananyag feldolgozásánál, annak hasznosságára  
történő felhívással ezen az arányon változtatni kellene.

A gyerekek értékes tulajdonsága a kíváncsiság. Kérdés, az  
iskola ezt mennyire elégíti ki.

#### 5. ábra

"Mennyire elégíti ki kíváncsiságodat az iskola?"

N= 120



1. Teljes mértékben kielégít, amit hallok és kapok (5,0 %)
2. Általában kielégít, amivel foglalkozunk (65,0 %)
3. Közepesen elégít ki az iskolában kapott ismeret (23,3 %)
4. Alig kapok kielégítő választ kérdéseimre (5,0 %)
5. Egyáltalán nem elégít ki az iskola (1,7 %)

Az ábrából kitűnik, hogy a tanulók többsége elégedett az iskola által nyújtottakkal. Viszonylag nagy számban vannak ezzel ellentétes véleményen. Erre magyarázat, hogy a serdülők egyre inkább bíráló szemmel kezdi nézni az iskolát: "Amíg a kisiskolások többségének minden tetszik, ami az iskolával kapcsolatos, addig a serdülők kritikai állásfoglalása egyre inkább erősödik, az iskola már nem elégíti ki érdeklődésüket, sőt néha tehernek érzik azt, igen gyakran menekülnének tőle" (Veczkó, 1975).

Empirikusan igazolt pedagógiai és pszichológiai tény, hogy az ifjúság tanulási motívumainak működésére, pozitív irányú fejlődésére rendkívül nagy hatással van az ismeretnyújtás élményszerűsége és a tananyag megértése. Ezáltal lehetnek a tanórák érdekesek, vonzóak, cselekvésre késztetők.

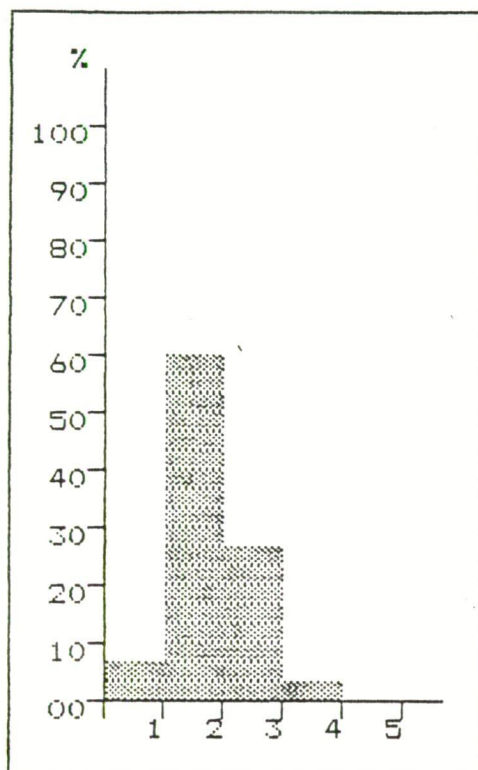
A tanítási órák az ismeretszerzésnek olyan mozzanatai, amelyeknek jól szervezett szerkezeti, tartalmi és módszertani elemei sikerélményt kiváltó lehetősége által mozgósítják a tanuló énerejét. A pozitív viszony kialakulása és fennmaradása elsősorban a sikerességgel függ össze. A sikeresség egyik legfontosabb pszichológiai tényezője a tananyag megértése.

A 6. ábrán látható, hogy a vizsgált mintának negyede az órán elhangzottaknak csak a felét érti meg. A 120 megkérdezett tanuló közül mindössze nyolcan értenek meg maradéktalanul mindent az órákon. E kérdés kapcsán feltétlenül szólni kell a fe-

6. ábra

"Mennyire érted meg az tananyagot?"

N= 120



1. Könnyedén mindent megérték (6,7 %)
2. Néhány eset kivételével mindent megérték (61,0 %)
3. Talán a felét értem meg csak (29,8 %)
4. Alig értek meg valamit az órákon (2,5 %)
5. Semmit sem értek meg (0,0 %)

ladat nehézsége és a motiváció összefüggéséről. A közepes nehézségű feladatok motiválnak leginkább. A túl könnyű, vagy túl nehéz feladat, a megszokott vagy az ismert szituáció nem hoz létre a gyermek számára feloldható, kognitív disszonanciát és így a megoldás irányába mutató aktivitást sem (Barkóczy-Putnoky, 1980; Correll, 1967; Wabner, 1973). A szituáció tartama (nehézségi foka) és a motiváció erőssége nem független egymástól.



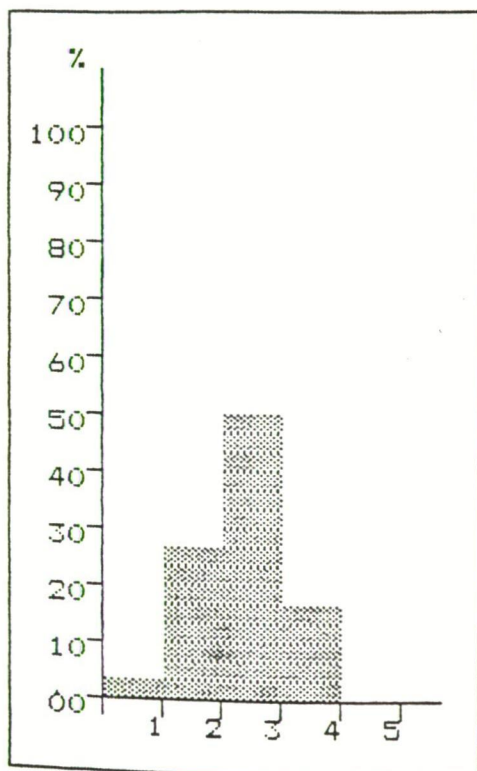
A megértésen alapuló tudásból származó pozitív élmények fokozzák a tanulók aktivitását. A tantervi követelmények eredményes teljesítése megelégedettséget, a sikeresség tudatát jelenti a tanuló számára, ami egyben kiegyensúlyozott személyiség kialakulását eredményezi.

A tanulói sikeresség és kudarc szubjektív mérlegelésekor az önbizalom, az önértékelés, az önismeret, az önmaga erkölcsi megbecsülésének motívuma jelenik meg a válaszokban a sikeresség mutatójaként. A 7. ábrából kitűnik, hogy a tanuláshoz kedvet teremtő és ösztönző siker viszonylag kevés, míg a sikertelenség a tanulók nagyrésznél igen jelentős. A tanulók magatartásával, teljesítményével kapcsolatban elvárások fogalmazódnak meg a nevelő, a szülő, esetleg a gyermek részéről. Ha az elvárásoknak képes megfelelni, sikert él át, ha teljesítménye az elvárt szint alatt marad, kudarc éri. A sorozatos siker, illetőleg kudarc a további tevékenység motivációs bázisát, az egyén kockázatvállalását, igényszintjét alakítva végső soron önértékelésének formálója lesz. Az önbizalom befolyásolja a feladatorientációt, sőt a siker valószínűségét is (Wabner, 1973). Stones szerint: "A laboratóriumi kutatások kimutatták, hogy igaz a mondás: a siker a sikerből születik" (Készségleírások, 1975).

7. ábra

"Mennyire érzed magad sikeresnek?"

N= 120



1. Minden tárgyból sikeres vagyok (4,2 %)
2. A legtöbb tárgyból sikeres vagyok (25,7 %)
3. Vannak tantárgyak, amelyekben sikeres vagyok (52,1 %)
4. Csak egy-egy alkalommal van sikerem (18,0 %)
5. Soha sincs sikerélményem (0,0 %)

Nem csupán külső eszközök, látványos elismerések és jutalmak nyújtanak sikerélményt. Forrainé (1970) a tanulókat pontszámban kifejezett rendszeres visszajelzésben részesítette. A munka objektív értékelése is sikerélményt jelentett és hozzájárult a jobb eredményhez, valamint a magasabb önértékeléshez.

Az iskolához való pozitív viszonyt meghatározza, hogy az iskolai tevékenységrendszerben van-e olyan terület, ahol sikerélményhez jut a tanuló. Ha van, akkor önmagával szemben felodhatja a bizalmi válságot, és a siker a reális önértékelésben is jelentkezik. Ugyanazon gyermek a koegzisztencia törvénye szerint nem lehet mindenből kitűnő. A probléma megoldódna, ha minden gyereknek lenne olyan kedvelt tantárgya, tevékenységterülete, ahol alkotó módon tudná megvalósítani önmagát. S ebben a társak részéről presztízst szerez magának. A teljesítmény kihatással van a tanulási motivációra. A teljesítményértékelés ezért különösen érzékeny pont nevelőnek, diáknak egyaránt. Az értékelés bonyolult s az indítékrendszert is mozgásban tartja. Az indítékok rendszerként funkcionálnak, de területenként kitűnik a domináns késztetés. Probléma, hogy ez egyénenként is változik, igen összetett és ellentmondásos.

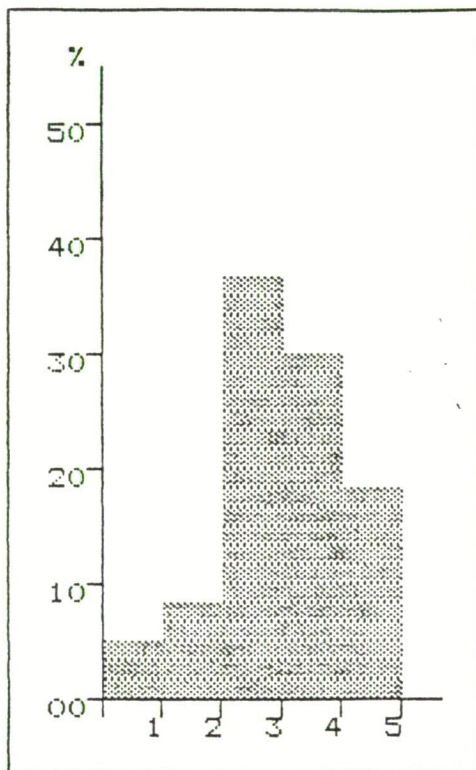
A kudarc különböző módon hat a szorongó és a nem szorongó gyerekekre (Pléh, 1970). A nem szorongóknál a kudarc növelheti a teljesítményt, míg a szorongók esetében alacsonyabb teljesítményt eredményez. A siker ugyanakkor éppen ebben a csoportban hat ösztönzőleg. Réthyné (1979) a siker-kudarc és a tanulási motiváció összefüggését vizsgálva megállapítja, hogy az osztály szorongó tanulói differenciált pedagógiai eljárások hatására, megfelelő tevékenységformák megteremtésével jó teljesítményt érhetnek el.



8. ábra

"Iskolai sikertelenség fokozatai"

N= 120



1. A végsőkig elkeseredett vagyok (5,0 %)
2. Sikertelenségem általános (8,4 %)
3. Sikertelenségem közepes (37,1 %)
4. Sikertelenségem enyhe (32,1 %)
5. Sikertelenségem alig jelentős (17,4 %)

Az említettek alapján a szorongás tehát igen fontos motivációs összetevő s emellett az iskolához való viszonynak is fontos meghatározója (Kozéki, 1974). Mivel a tanulók szorongási szintjének ismerete a pedagógus számára nagy jelentőséggel bír, megkérdeztem a tanulókat, hogy szorongásaik, félelmeik milyen

mértékben jelentkeznek feleléskor.

Az IV. táblázatból kitűnik, hogy a tanulók mintegy egyharmada nagymértékben vagy súlyosan szorong feleléskor. Kozéki (1985) a "szorongás" kifejezés helyett inkább a "pszichikus tenzió" megjelölést javasolja. A pszichikus tenzió két alapvető fajtájáról szoktak beszélni: az általános szorongásról, mely állandó jellemzője az egyénnek, s mindenféle kritikus szituációban megnyilvánul, és az úgynevezett teszt-szorongásról vagy feladat-szorongásról, mely feladathelyzetekben, valamilyen számonkérés jellegű szituációban mutatkozik meg. A szorongás problematikája igen bonyolult, mivel a mennyiségi elemeken túlmenően fontos, sőt meghatározó a minőségi oldala. Ha a pszichikus tenzió a feladatra irányítja az egyén figyelmét, olyan irányba

IV. táblázat

"Szorongásaid hogyan jelentkeznek feleléskor?"

N = 120

A tanulók válaszai	Gyakoriság	
	Absz.	Rel. (%)
1. Súlyosak, szinte megbénulok	11	9,2
2. Nagymértékben	20	16,7
3. Közepesen	53	44,2
4. Kevésbé erős	19	15,8
5. Enyhe	17	14,2

mozgósítja energiáit, hogy a feladat részleteit jobban lássa, nagyobb erőfeszítéseket tegyen, akkor hasznos, előnyös. Ha viszont a szorongás olyan mértékű vagy irányú, hogy az egyén figyelmét saját magára fordítja, arra, hogy neki milyen kínos ez a feladathelyzet, akkor mindenképpen káros; egyrészt mert a feladat megoldásától vonja el az energiát, másrészt a feladatra való koncentrálást, feszült odafigyelést inkább gátolja, mint elősegíti. Janis (1969) vizsgálata szerint a szorongás és a teljesítmény, a személyiség produktivitása között fordított U alakú görbe áll fenn. A pszichikus tenziónak így a mindennapi munkában is komoly szerepe van. Ez végső konklúziója Forrainé (1968) a kérdéssel elmélyülten foglalkozó elemzésének is: "Munkánk alapvető megállapítása, hogy eredményes munkavégzéshez bizonyos mértékű pszichikus tenzió elengedhetetlenül szükséges. A magasabb pszichikus tenzió egyes esetekben fokozza, máskor csökkenti a teljesítményt. Az összefüggéseket ismerve a feszültség csökkentése vagy emelése tudatosan alkalmazható, hasznos eszközzé válhat a pedagógus kezében az oktató-nevelő munkában... Ennek alapja pedig, hogy a pedagógus nagyon jól ismerje a tanulókat. A mi vonatkozásunkban mindenekelőtt azt kell tudnia, kik azok a tanulók az osztályában, akik minimális pszichikus tenzióval rendelkeznek, és kik az erősen szorongók. Az előbbieknek arra van szükségük, hogy időnként fokozott feszültséget kiváltó helyzetek elé állítsák őket... Ugyanakkor az erősen szorongó tanulók esetében akkor ér el a pedagógus eredményt, ha minél nyugodtabb helyzetet teremt számukra..."

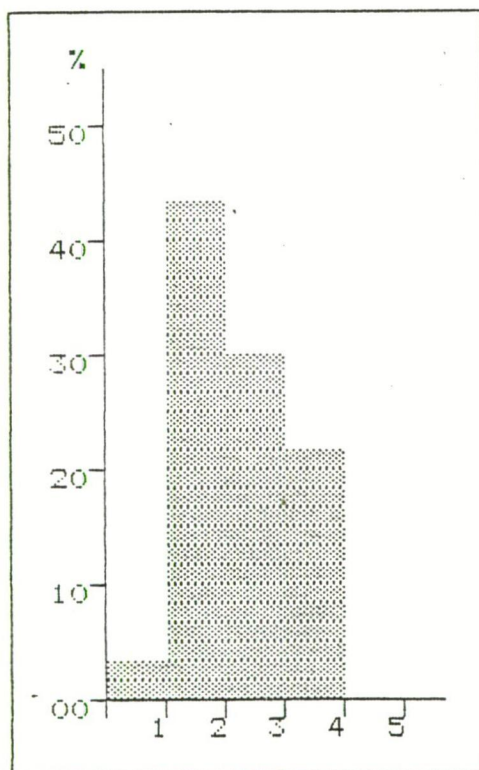


Ezzel összefüggésben a pedagógusok szerepét vizsgáltam a tanulók iskola iránti attitűdjének alakításában. Az iskolások tanáraikhoz való viszonyának főbb adatait a 9. ábrán tüntettem fel.

9. ábra

"Tanár-diák kapcsolat

N= 120



Személyes kapcsolatam:

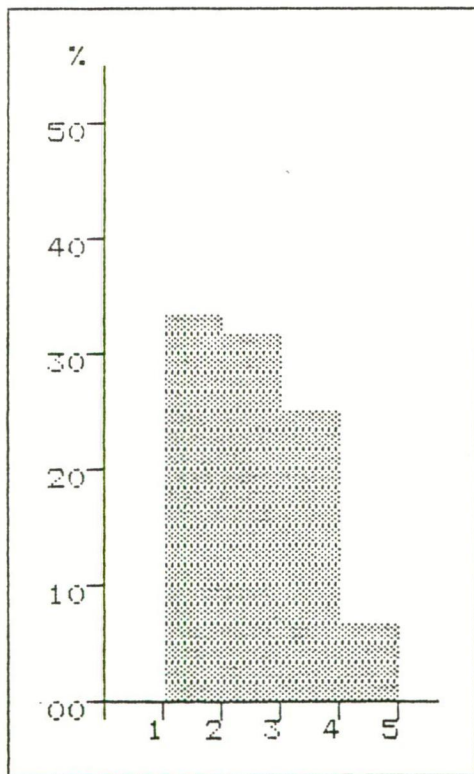
1. Minden tanárral jó (4,2 %)
2. A legtöbb tanárral jó (43,3 %)
3. A tanárok felével elfogadható (30,8 %).
4. Csak néhány tanárral elfogadható (21,7 %)
5. Egy tanárral sincs jó viszonyom (0,0 %)

Az ábrából kitűnik, hogy a tanulók több, mint felének csak néhány tanárral van jónak mondható kapcsolata, és a diákok egyötödének egyetlen tanárral sincs kielégítőnek minősíthető viszonya. Ezen arányok előnytelen voltára és lehetséges előidéző okaira vonatkozóan további kérdések vizsgálata adhat választ (a tanári tolerancia, igazságosság stb.).

10. ábra

"Hogyan ítéled meg tanáraid türelmességét?"

N= 120



1. Minden tanárom türelmes  
(0,0 %)
2. A legtöbb tanárom türelmes  
(35,0 %)
3. Tanáraink fele türelmes  
(32,5 %)
4. Csak néhány tanár türelmes  
(25,8 %)
5. Egy tanárom se türelmes  
(6,7%)

A 120 megkérdezett tanuló közül egyetlen egy sem vélekedett úgy, hogy minden tanára türelmes. Ezzel szemben a 6,7 %-uk szerint egyetlen tanár sincs türelemmel irántuk, és a gyerekek további 25,8 %-a is úgy érzi, hogy csak néhány tanár türelmes hozzá.

Valójában a tanárok türelmessége a kiegyensúlyozott nevelő-növendék viszony egyik legfontosabb pszichológiai feltétele: "Egy pedagógiai etikai kódex első pontja lehetne a tanítvánnyal szembeni tolerancia, az ő emberi méltóságának, potenciális nembeli individualitásának a de facto, gyakorlati elismerése, és eszerint történő pedagógiai cselekvés" (Zsolnai, 1989).

A toleranciához szorosan kapcsolódik a tanárok igazságosságának problémája, amelyre a tanulók adatainak tanúsága szerint nem kevésbé érzékenyen reagálnak.

Megállapítható, hogy a tanulók többsége szerint a legtöbb tanár igazságos, de 15 %-uk úgy véli, hogy kevesebb az igazságos pedagógus.

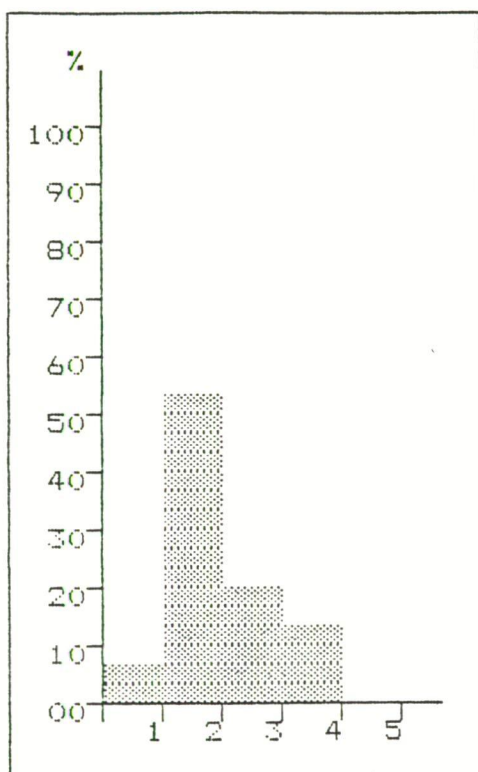
Jóllehet a tanár nem mindig tud helyesen és a valóságnak, illetőleg az igazságosságnak megfelelően ítélni, mégis, mindenképpen erre kell törekednie. A tanár igazságtalansága elveszi a gyermek kedvét a tanulástól, s ezzel együtt rendkívül káros hatással van a tanuló iskola iránti attitűdjére; azt negatív irányban befolyásolja.



11. ábra

"Tanárok igazságossága"

N= 120



1. Minden tanár igazságos (7,5 %)
2. Tanárain többsége igazságos, (55,8 %)
3. Tanárain talán fele igazságos (21,7 %)
4. Csak néhány tanárom igazságos (15,0 %)
5. Egy tanárom se igazságos (0,0 %)

Nevelő-növendék viszonyinak az a mutatója, amely a tanárokkal szemben az igazságosságban jelentkezik, nagyon érzékeny pontja a tanulási indítékoknak. Ennek oka, túl az etikai jelentőségén, figyelembe kell venni az életkori jellemzőket. A serdülőkor e szakaszában a gyermekek (8. osztályosak) rendkívül

érzékenyek, sokkal inkább, mint bármely életkorban. Mind a túlértékelés, kivételezés, alulértékelés kedvezőtlen hatású. Az igazságosság nem csak úgy jelenik meg, hogy az osztályzás nem reális, a szövegszerű értékelés is eltorzíthatja a valós értékeket. Az objektivitásnak nehéz eleget tenni.

Az iskola, a család, a környezet az ami minősíti a teljesítményt. A tanulmányi értékrend és az általános értékrend összeszövődése és ellentmondásossága szembetűnő. Például a hármas felelet az nem jelenti, hogy a tanuló közepes ember. A tantárgyi osztályzatra való reagálás összetett dolog. A teljesítmény objektív értékelésére való törekvések ellenére vannak problémák. A tanári értékelésre való reagálás is sokszínű lehet. A tanárral szemben követelményként fogalmazódik meg, hogy legyen meggyőző, normái teljesíthetők.

A gyermekek igazságszeretete bukkan fel a motiváció összefüggésében is. Erre a problémára az V. fejezetben visszatérek.

Az előzőekben már utaltam arra, hogy az iskolához való attitűdöt milyen kis mértékben határozza meg a társakkal való együttlét öröme. A továbbiakban arra a kérdésre kerestem választ, hogy a társak előtti tekintély megszerzése befolyásolhatja-e az iskolához való viszonyt.

V. táblázat

"Társaid előtt van-e tekintélyed?"

N = 120

A tanulók válaszai	Gyakoriság	
	Absz.	Rel. (%)
1. Társaim büszkék rám, elismerik tudásomat	3	2,5
2. Elégedettek velem, de más emberi tulajdonság is közrejátsszik	18	15,0
3. Elfogadnak, de nem az iskolai munkám miatt	52	43,3
4. Éreztetik velem, hogy gyenge tanuló vagyok	42	35,0
5. Gúnyolódnak velem, nem fogadnak be	5	4,2

A táblázatból kitűnik, hogy a társak előtti tekintély megszerzésében a tanulmányi eredmény nem fontos tényező, a társak megítélésében nem játszik döntő szerepet. E kérdéskör azonban lényegesen összetettebb, a motiváció viselkedésszabályzó szerepéhez vezet.

Azon személyiségformáló komponensekhez, melyeket Kozéki (1975) affektív, kognitív, effektív dimenzióba sorol. E háromdimenziós modellben különböző áttételekkel meghatározó jelentősége van a kortárs csoportnak.



A társakkal való együttlét önmagában véve élénkítő hatású. A kortárs csoportba való beilleszkedés érdekében az egyénnek presztízzsel kell rendelkeznie (pl. kitűnő tanulás, kimagasló sportbeli teljesítmény, viselkedésbeli különtség). Az iskolában fő tevékenység a tanulás, mely tanóra keretében, csoporthelyzetben történik. A gyermekeknek itt presztízst kell szerezni. Aki nem megfelelően teljesít, az célponttá válik a többiek számára (kicsúfolják). Mindennek egyenes következménye, hogy a gyengén teljesítő tanuló nem szeret tanulni, nem szeret iskolába járni. Megfigyelések alapján az azonos korú társak szerepe összetett. Egyaránt érvényesül a motiváló, modellkövető, fékező szerep. A motiváció felismerésére nagy hangsúlyt kell fektetni, fejlesztését indirekt úton végezni. Az egyén motivációs bázisának feltárásában is csak a csoportban ható indítékrendszer vizsgálatán keresztül juthatunk eredményre. Az egymásba fonódó, egymásnak ellentmondó mechanizmusok összessége nem mindig tudatosul. A 120 tanuló 4,2 %-a azért szeret iskolába járni, mert a társai-val való együttlét öröm számára. Annak ellenére, hogy csak öt tanuló nyilatkozik így, a valóság az, hogy a társas kölcsönhatásnak nagy a szerepe.

A családi körülmények és a gyerekek tanulmányi eredményei közötti összefüggést többek között a nevelésszociológiai vizsgálatok tárták fel. A statisztikák alapján Kozma (1984) említi a következő tendenciákat. Az eltérő családi mikrokultúrák eltérően készítik föl a gyermekeket az iskolára. A különbségek induláskor még nem akkorák, mint az általános iskola vége felé. Tíz

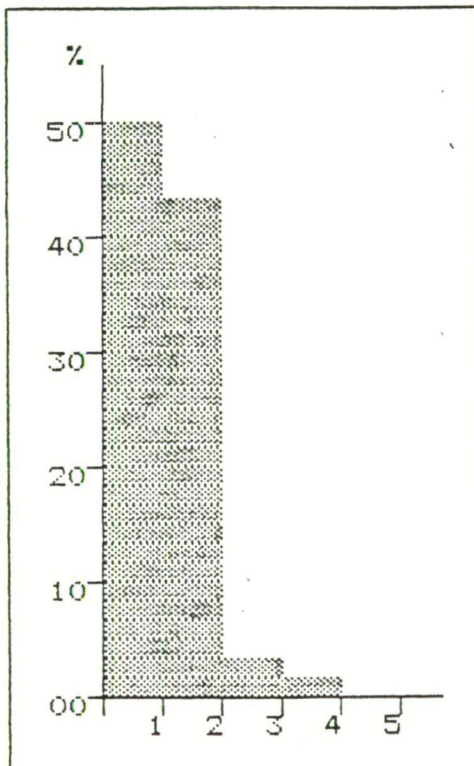
éves korban a tanulók eredményei közötti különbségért nagyobb részben az iskola a felelős. A családok eltérően támogatják gyermekük iskolai pályafutását. Tizennégyéves tanulók közötti eredménykülönbségért már főképp a család a felelős. Az iskolai eredményeken belül a családi tényezők fontosabbak ott, ahol szóbeli teljesítőképességhez kötött eredményeket kell produkálni. "Mindez visszautal arra a szocializációs funkcióra, amelynek során a család a gyermeket beszélni tanítja. A családok közti mikrokulturális különbség - amelynek átörökítése jórészt épp a beszéd útján történik - nagy részben felelős azért, hogy a különböző családi életkörülményekből, társadalmi rétegekből, osztályokból érkező gyerekek ma még az iskolában különböző eredményeket tudnak fölmutatni" (I.m.).

A családi szocializáció kimondott és "látens" értékek mélyen hatnak a gyerekre, s ez döntően meghatározza az iskolához való viszonyát (Komlósi, 1958; Kozéki, 1976b). Egyik ilyen érték, hogy a szülők mennyire tartják fontosnak gyermekük iskolai eredményét.

12. ábra

"Szüleidnek mennyire fontos iskolai eredményed?"

N= 120



1. A legfontosabb számukra, hogy eredményesen tanuljak (49,2 %)
2. Gyakran biztatnak jobb eredményre (43,3 %)
3. Általában van lehetőségem hogy otthon nyugodtan tanuljak (4,2 %)
4. Gyakran miattuk nem tudok rendesen készülni (2,5 %)
5. Nem érdekli őket, milyen eredményeim vannak (0,8 %)

A 12. ábra szemléletesen mutatja, hogy a szülők több mint 90,0 %-a nagy hangsúlyt helyez gyermeke tanulmányára. Mégis előfordul, hogy a nyolcadik évfolyamon három tanuló a szülei miatt nem tud rendesen tanulni. Egy gyermek iskolai eredménye pedig nem érdekli a szüleit. Ha az iskola nem megfelelő helyen áll a felnőttek értékrendszerében, ennek következményeként a gyermekekében értéksorrendjében, akkor a tanuló motivációs

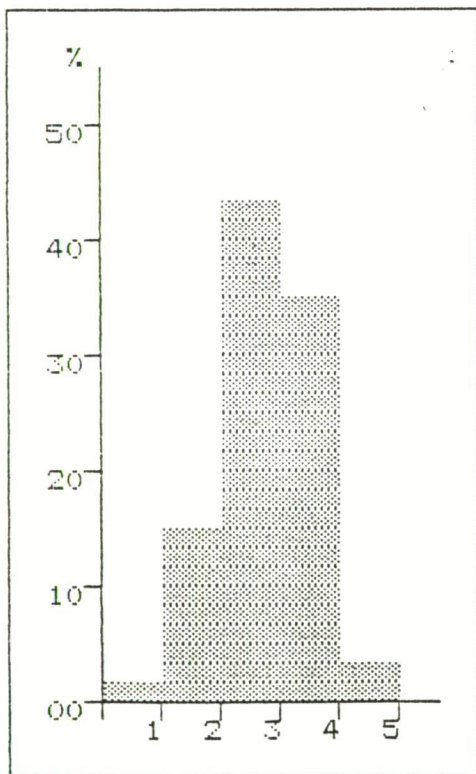


rendszerében torzulások következhetnek be. Ugyancsak fontos kérdés, hogy a szülők mennyire elégedettek gyermekük iskolai eredményével.

13. ábra

"Szüleid mennyire elégedettek a teljesítményeddel?"

N= 120



1. Nagyon büszkék rám iskolai teljesítményem miatt (2,5 %)
2. Büszkék rám (15,0 %)
3. Általában elégedettek velem (43,3 %)
4. Csak ritkán vannak megelegetve eredményeimmel (35,0 %)
5. Soha nem elégedettek velem (4,2 %)

Az ábrából kitűnik, hogy a szülők mintegy fele elégedett gyermeke teljesítményével. Ugyanakkor 35,0 %-uk csak ritkán

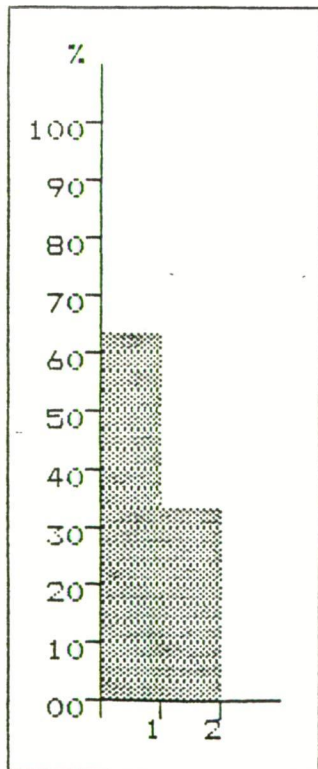
elégedett az iskolai eredménnyel. Hogy az egyes családok gyermekeik eredményesebb iskolai előmenetelét miként próbálják elérni, azt döntően a nevelési szokások, az általuk elfogadott erkölcsi normarendszer, valamint a családban uralkodó érzelmi légkör határozza meg. E tényezők jó része tetten érhető a gyermeknevelésben uralkodó jutalmazási-büntetési formák feltárása közben is. A mérési adatok alapján megállapítható (14. ábra), hogy jó tanulásért a tanulók 64,2 %-a kap dicséretet,

14. ábra

"Jó tanulásért kapsz-e

dicséretet?"

N= 120

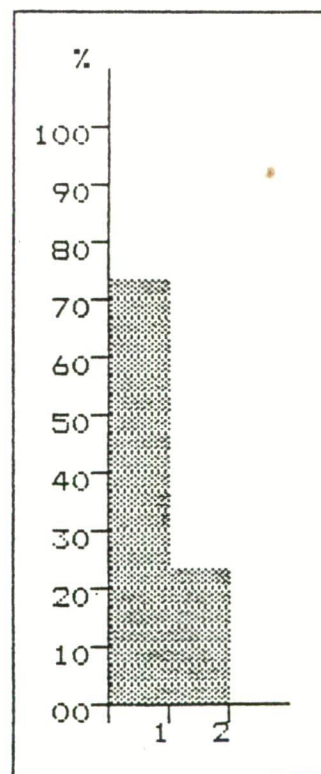


1. Igen (64,2 %)

2. Nem (35,8 %)

"Rossz jegyért megbüntetnek?"

N= 120



1. Igen (75,0 %)

2. Nem (25,0 %)

míg rossz jegyért 75,0 %-uk büntetésben részesül. Általános tendencia az, hogy a gyerekek tanulási előmenetelük miatt gyakrabban kapnak büntetést, mint jutalmat. A Fischer-féle egzakt próbával ellenőrizve a különbség statisztikailag szignifikáns ( $p < 0,05$ ). Önmagában az a tény, hogy a diákok a rosszabb tanulmányi eredményért büntetésben részesülnek, még nem baj, sőt motiváló hatású is lehet, a jutalmazás kisebb aránya azonban feltétlenül károsan hat a gyermek motivációs rendszerére. A rendelkezésre álló kutatási eredmények azt mutatják, hogy a büntetés hatása nagyon különböző lehet. A hatások olyan paraméterektől függenek, mint pl. a büntetés intenzitása és időzítése, a büntető és büntetett személy kapcsolata, a büntetés következetessége (Parke, 1970).

A teljesítmény és a siker (jutalmazás) elvárása közötti kapcsolatot egy általános pszichológiai törvény határozza meg. Ez kimondja: "Ha a siker elvárása kismértékű, az csökkentebb teljesítményre is vezet "(Clauss, 1956). Ez azt jelenti, hogy ha a tanulókat jó teljesítményükért, iskolai sikereikért nem részesítjük időről-időre jutalomban (dícséretben), az előbb-utóbb teljesítménybeli stagnálást, vagy teljesítményvisszafejlődést eredményez. A siker elismerése ezzel szemben a motivációt pozitív irányban befolyásolja, újabb jó teljesítmények elérésére ösztönöz, s mindez az iskolához való viszony javulását eredményezi.

E fejezetben bemutatott vizsgálati adatok jelzik azt, hogy a tanulók iskolához való viszonya pszichológiai szempontból meglehetősen összetett, sok tényező által meghatározott jelenségek közt foglal magában. Ebben a viszonyulási attitűdben figyelmet érdemel néhány tendencia, amelyek közvetlenül vagy közvetve kapcsolódnak egymáshoz.

A vizsgálatba bevont tanulóknak mindössze 30,8 %-a szeret iskolába járni (120-ból 37). Ez az arány eléggé alacsony mutatóként értékelhető még arra a körülményre is tekintettel, hogy az általános iskola végzős osztályairól van szó. A túlnyomó többség - 69,2 % - ambivalens módon (120-ból 83) viszonyul az iskolához, ami azt jelzi, hogy ebben a kategóriában vonzó és kevésbé vonzó elemek sajátos keveredése van jelen, de egyik sem jut domináló szerephez.

A pozitív viszonyulást deklaráló csoportnál kiemelendő a belső indítékok szerepe ("Szeretek tanulni", "Szeretek egyre többet tudni", "Aki többet tud, jobban boldogul az életben" stb.), amelyek elsősorban a tanulás szeretetével, a több tudás megszerzésének vágyával hozhatók összefüggésbe. A kedvező attitűd kialakulásában korosztályspecifikus jelenségnek tekinthető az, hogy az iskolabajárás vonzó jellegét a tanulók 13,5 %-a társakkal való együttlét élményszerűségével indokolja.



Az iskolához ambivalensen viszonyulók csoportjának 89,2 %-a azzal indokolja vélekedését, hogy csak egyes tantárgyak váltanak ki érdeklődést, a többiek pedig alkalomszerűen és részlegesen érdeklik őket. A vonzó és a kedvezőtlen összetevők keveredése nehezen hoz létre valamiféle egyensúlyhelyzetet. Ezért a tanulók iskolai közérzete is hullámzó tendenciát jelez: az örömtelenség, az ismétlődő sikertelenség említése 41,0 %-os gyakorisággal fordul elő a tanulói megnyilatkozásokban. Az ambivalens iskolai viszonyulás létrejöttében a tanárok szerepének említése 22,9 %-os gyakoriságot képvisel.

A kapott adatok szerint a tanulók 84,2 %-a fotosnak tartja az iskolát, s a többség életcéljának elérését az iskolához kapcsolja (120-ból 85). E kedvező helyzetképet azonban ellentmondásos mozzanatok árnyalják. Az iskolával való elégedettség a többség (88,3 %) nyilatkozata szerint közepes szintűnek mondható: a tanítási órák felét a tanulók 22,5 %-a, az órák egy részét 28,3 % tartja érdekesnek. A gyermekek az iskolában tanultakat jelentős arányban (75,8 %) hasznosnak ítélik, de problémát jelent az, hogy a tanítási órákon a tanulóknak csak 6,7 %-a ért meg mindent. Az iskolához való viszony alakulásában fontos tényezőnek minősül a sikerélmény, amelynek alkalomszerű jelenlétéről a vizsgált tanulók 18 %-a tesz említést, 8,4 % pedig általános sikertelenségi tünetekről nyilat-

kozik. A kapott adatok szerint a sikertelenség élménye döntő mértékben a felelési szituációhoz kapcsolódik: a tanulók 44,2 %-a közepesen szorongónak vallja magát. Említést érdemel, hogy a tanulók 9,2 %-a "szinte megbénul" a félelemtől felelés közben. A félelem, a szorongás által kiváltott lelki feszültség pedig kedvezőtlenül hat teljesítményre.

A tanár-diák kapcsolat a vizsgálati adatok szerint általában megfelelőnek s a közös munka, az együttműködés szempontjából kedvezőnek ítéelhető. A véleményekből kitűnik, hogy a tanulók túlnyomó többsége (74,1 %) kedvezőnek, bizalomkeltőnek és alkotó jellegűnek értékeli a tanárokhoz való viszonyát. Ebben a kedvező értékítéletben bizonyára jelentős szerephez jut az a körülmény, hogy a tanulók 77,5 %-a tanárainak többségét igazságosnak tartja. Ez különösen azért érdemel figyelmet, mert az igazságosság a tanár-diák viszony egyik legérzékenyebb összetevője és értékmérője.

A tanulmányi eredményesség a tanulók megítélésének fontos tényezője, amelyet az osztálytársak - sajátos módon - nem tekintenek meghatározónak az egymáshoz való viszony (presztízs) alakulása szempontjából. A társas kapcsolatokról a tanulók 50,0 %-a kedvezően nyilatkozik: elfogadják, megértik őket az osztálytársak, de ebben szerintük nincs jelentősége a tanulmányi előmenetelnek.

Ezzel ellentétben a tanulók 94,0 %-ának szülei fontosnak tartják gyermekeik eredményes tanulását, iskolai előrehaladását. Ebből következően természetes törekvés a szülők részéről a szükséges otthoni feltételekről való gondoskodás, az ellenőrzés valamint a jobb eredmények elérésére történő motiválás. A gyermekek 64,2 %-a szerint a szülők dicsérettel, elismeréssel jutalmazták a jó tanulást, de 75,0 %-os gyakorisággal különböző formában büntetéssel szankcionálják a "rossz" jegyeket.

Az itt tárgyalt problémák sok szálon kapcsolódnak a tanulási indítékok szerveződésének kérdésköréhez, amelynek vizsgálata a következő fejezet feladata lesz.

#### IV. A TANULÁS MOTÍVUMAINAK SZERVEZŐDÉSE

A tanulás sikerét nem csupán a feladat célja és tartalma határozza meg - írja Leontyev (1979), - hanem elsősorban az a motívum, mely cselekvésre ösztönöz, az az értelem, amellyel a gyermek számára a tanultak rendelkeznek. A tanulás motívuma nem azonos a tanulás jelentőségének a felismerésével, megértésével. A motívumot hatékonyá kell tenni. A tevékenység célja és a motívumok viszonyáról írja Leontyev: "...hogyan érdeklődést keltünk, nem azt kell tennünk, hogy rámutatunk a célra, aztán megpróbáljuk motivációval igazolni az adott célra irányuló cselekvést, hanem fordítva: létre kell hozni a motívumot, s aztán feltárni a cél megtalálásának lehetőségét" (I.m.).

Az önálló ismeretszerzésre irányuló orientáció, a megismerési motiváció a tanulási tevékenységben alakul ki. A megismerési vágy felébresztése akkor eredményes, ha a gyerekek érdeklődése az ismereteken túl a megfelelő munkamód, módszer kiválasztására is irányul, ha akkor is visszatérnek a feladathoz, amikor erre külső felszólítást nem kapnak (Markova, 1978; Samova, 1979; Scsukina, 1979; Kósáné, 1987). A tanulással kapcsolatos pozitív motiváció kifejeződik a gyerekek együttműködési



készségében, a kiegészítő feladatok vállalásában, a figyelemben, a fegyelemben és az oktatási eszközök gondos kezelésében (Wenge-Wenge, 1978). Kozéki (1976a) vizsgálatai szerint az iskoláskor kezdetén a tanulási ösztönzők között első helyen a szülők és a nevelők állnak, felső tagozatban viszont a kognitív motívumok és a társak kapnak domináns szerepet.

A tanulás motívumainak vizsgálata többnyire kikérdezés útján történik. Patrina (1978) a pozitív és negatív indítékok számbavételével elemzi a tanulók tanulási motivációit. Így a pozitív motívumok sorában szerepel a tudás társadalmi értékének, a személyiségfejlődésre gyakorolt hatásának, gyakorlati jelentőségének, valamint a továbbtanulásban betöltött szerepének felismerése. Pozitív motívumnak tekinti a szerző az érdeklődést, sikerélményt, a jó osztályzat elérésére és a kellemetlenségek elkerülésére irányuló törekvést.

A tanulási motívumokat Kósáné (1987) a következőképpen csoportosította:

a) társadalmi motívumok, értékek, b) továbbtanulás, életpálya, c) a tudás megszerzése, d) érdeklődés, e) siker, f) a tanár elismerése, g) a társak elismerése, h) a szülők elismerése.

A tanulók tanulási motivációinak vizsgálatánál a II.sz. mellékletben található 20 kijelentést minősítő vélemény értékelése alapján s a fenti csoportosítás szerint elemeztem az adatokat.

A tanulók 1-es, 3-as vagy 5-ös számmal jelölték, hogy mennyire fontos számukra a vizsgált tényező (1: nem jelentős; 3: fontos; 5: legfontosabb). Az egyes válaszokra kapott átlagértékekből következtettem arra, hogy a tanulók mennyire tartják fontosnak az adott tanulási indítékot. Minden vizsgált motívum esetében összehasonlítottam a tagozatos és a nem tagozatos osztályokban kapott átlagértékeket is.

Társadalmi motívumok, értékek tanulásban betöltött szerepét a 15. ábra szemlélteti.

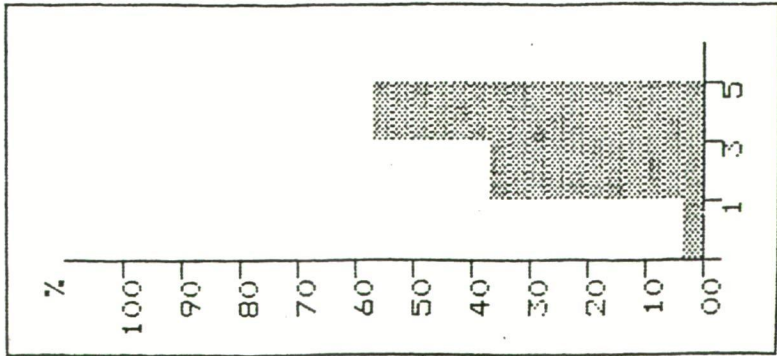
Az eredményekből kitűnik, hogy sem a társadalmi hasznosság, sem pedig a kötelességtudat nem igazából fontos motiváló tényező a tanulók számára. Húsz motívum közül a 14. illetőleg 16. helyen található a rangsorban. A serdülők 58,3 %-ának nagyon fontos, 38,3 %-ának fontos, hogy a társadalom számára hasznos legyen. A tanulók 3,3 %-a a társadalmi hasznosságot, a gyermekek 10%-a a kötelességet nem tartja jelentős tényezőnek. A jobb képességű tagozatos osztályban a kötelesség még kevésbé motiváló tényező, a társadalmi hasznosságot azonban valamelyest fontosabbnak tartják, mint a nem tagozatos osztályban (A különbség statisztikailag szignifikáns).

15. ábra

Társadalmi motívumok, értékek motiváló hatása

"A társadalom számára hasznos szeretnék lenni"

N = 120



Átlag Szórás

Tagozatos	4,23	± 1,09
Nem tag.	3,90	± 1,11
Összesen	4,10	± 1,12

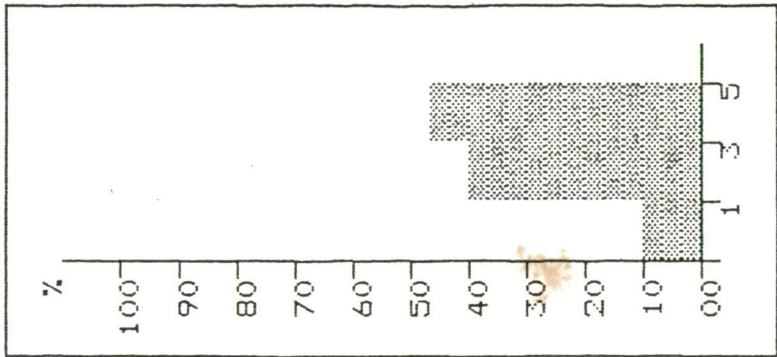
$p < 0,05$

(Student-féle kétmintás  
t-próba)

- 1: Nem jelentős (3,3 %)  
3: Fontos (38,3 %)  
5: Legfontosabb (58,3 %)

"Ez a kötelességem"

N = 120



Átlag Szórás

Tagozatos	3,45	± 1,34
Nem tag.	4,12	± 1,30
Összesen	3,77	± 1,32

$p < 0,05$

(Student-féle kétmintás  
t-próba)

- 1: Nem jelentős (10,0 %)  
3: Fontos (41,7 %)  
5: Legfontosabb (48,3 %)

Továbbtanulás, életpálya tanulást meghatározó funkciója a gyermekek válaszaiban a 16. ábrán vázoltak szerint érvényesül.

A válaszokból kitűnik, hogy a továbbtanulásnak (fontos 19,2 %-nak, legfontosabb 80 %-nak), a foglalkozásra való felkészülésnek (fontos 18,3 %-nak, legfontosabb 78,3 %-nak) nagy motiváló ereje van a tanulás szempontjából. Ezzel összhangban van, hogy az iskola fontosságát indokló válaszokban (I. sz. melléklet) a leggyakrabban előforduló kijelentés: "továbbtanulásomhoz kell", "majdani munkámhoz szükséges". Ebben az életkorban a tanulás fő mozgatórugójává a jövőre való felkészülés válik. A tanuláshoz a továbbtanulásban, jövő hivatásban betöltött szerepének korábban felismert ösztönzői ebben az időszakban kezdenek reálisan hatni (Réthy, 1988).

A továbbtanulás motívumának realizálódását a középfokú oktatási intézményekbe felvételt nyert tanulók aránya mutatja. 119 tanuló nyert felvételt középiskolába. Kedvező tendenciaként értékelhető, hogy az évfolyam 71,6 %-a érettségi vizsgát kíván tenni. Szakmunkásképzőben a tanulók 26,7 %-a, szakiskolában a nyolcadikosok 0,8 %-a tanulhat tovább. Mind a gimnáziumba, mind a szakközépiskolába az évfolyam 35,8 %-a nyert felvételt. Kiemelendő, hogy az angol tagozatos osztály 75,8 %-a gimnáziumban folytatja tanulmányait, 24,2 %-a szakközépiskolába jár. A 8.b osztályból mindössze ketten tanulhatnak tovább gimnáziumban, míg a tanulók 60,0 %-a szakmunkásképzőbe került, és egy tanuló a dolgozók általános iskolájába nyert felvételt.

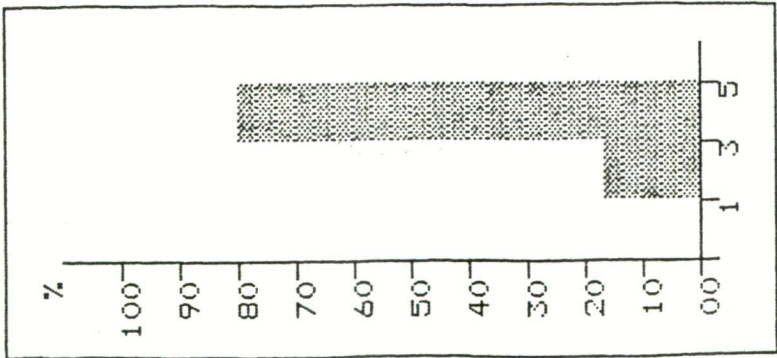


16. ábra

Továbbtanulás, életpálya motiváló hatása

"Fel akarok készülni a foglalkozásomra"

N = 120



Átlag Szórás

Tagozatos	4,75	± 0,43
Nem tag.	4,40	± 0,52
Összesen	4,40	± 0,52

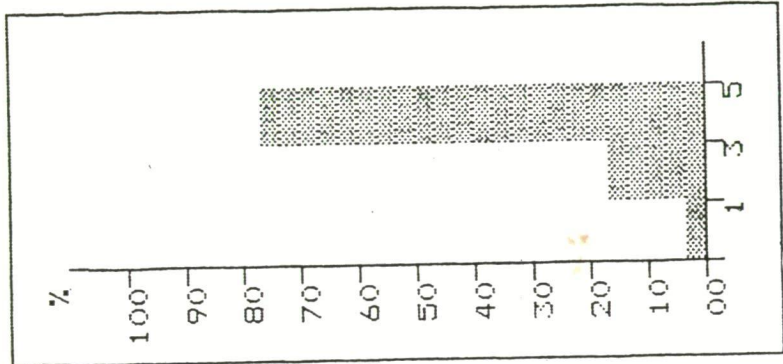
$p < 0,05$

(Student-féle kétmintás  
t-próba)

- 1: Nem jelentős (3,3 %)  
3: Fontos (18,3 %)  
5: Legfontosabb (78,3 %)

"Tovább akarok tanulni"

N = 120



Átlag Szórás

Tagozatos	4,78	± 0,99
Nem tag.	4,20	± 1,00
Összesen	4,50	± 1,01

$p < 0,05$

(Student-féle kétmintás  
t-próba)

- 1: Nem jelentős (0,8 %)  
3: Fontos (19,2 %)  
5: Legfontosabb (80,0 %)

VI. táblázat

A továbbtanulás iskolatípusonkénti megoszlása

Osztály	Gimnázium		Szakközép-iskola		Szakmunkás-képző		Szakiskola		Dolgozók Ált. Isk.		Osztály létszám	
	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%	Fő	%
8.a ének tagozat	7	30,4	9	39,1	7	30,4	-	--	-	--	23	
8.b	2	6,7	9	30,0	18	60,0	-	--	-	--	30	
8.c	9	26,4	17	50,0	7	20,6	1	2,9	-	--	34	
8.d angol tagozat	25	75,8	8	24,2	-	--	-	--	-	--	33	
Összesen	43	35,8	43	35,8	32	26,7	1	0,8	1	0,8	120	

A tudás megszerzésének motiváló hatása a tanulásban a 17. ábrán látható.

Az adatok arra utalnak, hogy a tanulók rendkívül fontosnak tartják, hogy kulturált emberré váljanak. A tagozatos osztályban ez a törekvés még erősebben jelentkezik. Ez betudható a családi háttérnek (főként értelmiségi szülők), illetőleg az osztályközösség húzóerejének. Öröndetes, hogy a tudás "leértékelődésének" időszakában is ilyen sok tanuló szeretné a tudást birtokolni, s kulturált emberhez méltóan élni és dolgozni.

Mind a tagozatos, mind a normál tantervű osztályba járó gyermekek azonos fontosságúnak ítélték azt, hogy a tanulás nélkülözhetetlen saját fejlődésükben (fontos 28,3 %-nak, legfontosabb 70,8 %-nak), és ugyanezt a tendencia látható a tudomány és a társadalom fejlődésének viszonylatában is (fontos 33,3 %-nak, legfontosabb 64,2 %-nak).

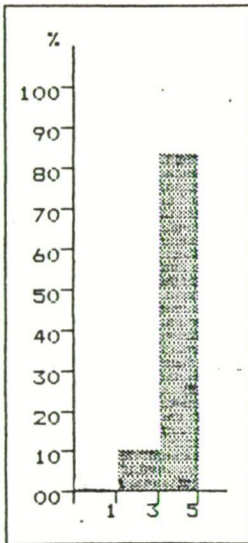
17. ábra

A tudás megszerzésének motiváló hatása

"Kulturált, értelmes ember akarok lenni"

"Tudománynak nagy jelentősége van a társadalom fejlődésében"

N = 120

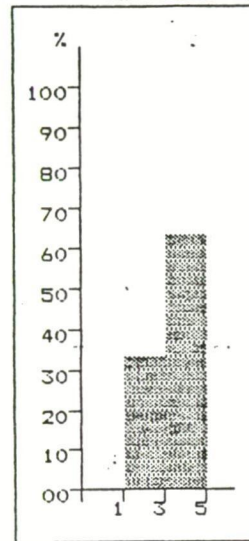


	Átlag	Szórás
Tagozatos	4,91	$\pm 0,34$
Nem tag.	4,45	$\pm 0,62$
Összesen	4,74	$\pm 0,62$

$p < 0,05$   
(Student-féle kétmintás  
t-próba)

1: Nem jelentős (0,8 %)  
3: Fontos (11,5 %)  
5: Legfontosabb (87,7 %)

N = 120



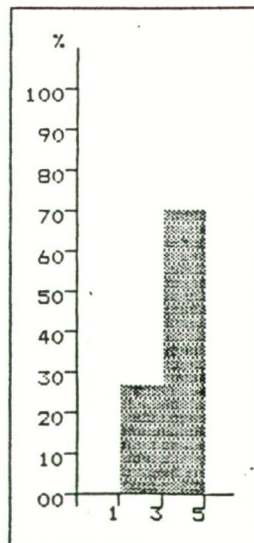
	Átlag	Szórás
Tagozatos	4,13	$\pm 1,05$
Nem tag.	4,27	$\pm 1,06$
Összesen	4,23	$\pm 1,07$

$p > 0,05$   
(Student-féle kétmintás  
t-próba)

1: Nem jelentős (2,5 %)  
3: Fontos (33,3 %)  
5: Legfontosabb (64,2 %)

"A tanulás fontos és nélkülözhetetlen saját fejlődésemben"

N = 120



	Átlag	Szórás
Tagozatos	4,38	$\pm 0,89$
Nem tag.	4,41	$\pm 0,94$
Összesen	4,40	$\pm 0,95$

$p > 0,05$   
(Student-féle kétmintás  
t-próba)

1: Nem jelentős (0,8 %)  
3: Fontos (28,3 %)  
5: Legfontosabb (70,8 %)



Az érdeklődés tanulást meghatározó szerepét a 18. ábra mutatja.

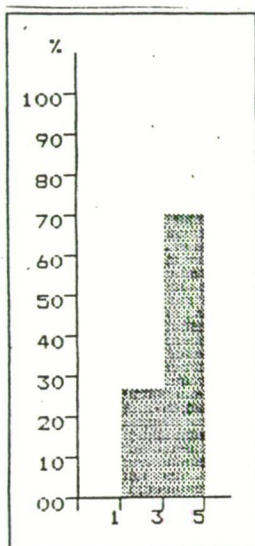
Megállapítható, hogy az új megismerése viszonylag magas szinten (70,0 %-os gyakoriság) motiválja a tanulókat. Ez kedvező tendenciaként értelmezhető. Ezzel ellentétben jóval szerényebb értéket képvisel a gondolkodás-töprengés, valamint a nehéz feladatok szeretete. A gyerekek az új elsajátítását igénylik, de nem a gondolkodás segítségével, és főleg nem a nehéz feladatok megoldásával. A nehéz feladatokat a tanulók 9,2 %-a kedveli, míg 32,5 % nemleges választ adott. Megjegyzendő, hogy nagy különbség volt a tagozatos és a nem tagozatos csoport között abban a tekintetben, hogy a tagozatos tanulók az ismeretszerzés nehezebb útját is szívesebben vállalják (gondolkodás, töprengés). Ez utóbbi eredmény összefügg Rubinstein (1964) megfigyelésével: a felsőbb osztályokban a logikus gondolkodást megkövetelő tárgyak iránti érdeklődés fokozódik, míg alsóbb osztályokban viszonylag erősebb az érdeklődés a konkrét anyag, a leírás és az elbeszélés iránt. Az érdeklődésnek ez az eltolódása összefügg a képességeknek, különösen az ítélőképességnek, az elméleti gondolkodás képességének fejlődésével, ami az elméleti ismeretrendszernek az oktatás során való elsajátítását teszi lehetővé.

# 18. ábra

## Az érdeklődés motiváló hatása

"Szeretem az újat megismerni"

N = 120



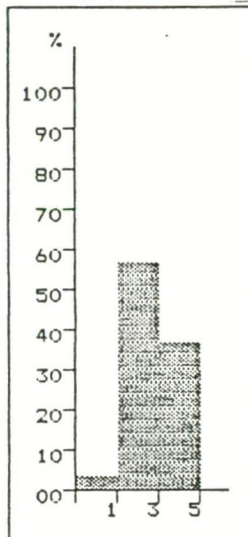
	Átlag	Szórás
Tagozatos	4,41	± 1,03
Nem tag.	4,29	± 1,04
Összesen	4,35	± 1,04

$p > 0,05$   
(Student-féle kétmintás  
t-próba)

1: Nem jelentős (2,5 %)  
3: Fontos (27,5 %)  
5: Legfontosabb (70,0 %)

"Szeretek gondolkodni, töprengeni"

N = 120



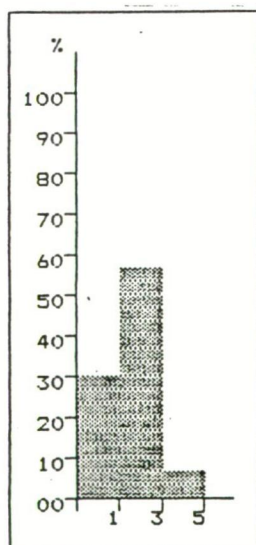
	Átlag	Szórás
Tagozatos	4,13	± 1,02
Nem tag.	3,12	± 1,14
Összesen	3,62	± 1,15

$p < 0,02$   
(Student-féle kétmintás  
t-próba)

1: Nem jelentős (5,8 %)  
3: Fontos (57,5 %)  
5: Legfontosabb (36,7 %)

"Nehéz feladatok szeretete"

N = 120



	Átlag	Szórás
Tagozatos	2,67	± 1,20
Nem tag.	2,42	± 1,13
Összesen	2,53	± 1,18

$p > 0,05$   
(Student-féle kétmintás  
t-próba)

1: Nem jelentős (32,5 %)  
3: Fontos (58,3 %)  
5: Legfontosabb (9,2 %)

Eredményeim összhangban vannak több szerző véleményével, hogy a feladat motiváló hatásában nem kedvező a túlzott nehézség. Minél nehezebb a feladat, annál alacsonyabb a motiváció optimális szintje (Yerkes-Dodson törvény). A feladat motiváló értéke különböző tényezőkkel kapcsolatos. Ilyen a feladat nehézsége. A feladat nehézsége és a motiváció közti kapcsolatot az előző fejezetben már részletesen ismertettem.

A gyermekek véleménye alapján a siker tanulásban betöltött szerepét a 19. ábra szemlélteti.

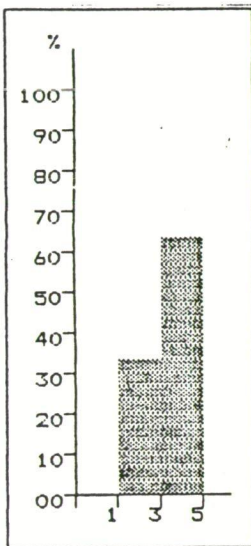
A tanulók 35,0 %-nak fontos, 65,0 %-nak legfontosabb a sikerélményhez való jutás. Annak a tanulónak, akinek a kiskorától kezdve tevékenysége során zömmel sikerélménye volt, önbi-zalma egészségesen fejlődik, pozitív beállítottságot szerez játékhöz, tanuláshoz, munkához. Ha az egyénnek pozitív önértékelése van, akkor jövőre orientált. Az ismételten átélt sikerek növelik a saját tevékenységben való bizalmat, ezért nehezebb problémák és feladatok felé merészkedik, és mindig új és újabb lehetőséget lát arra, hogy erejét kipróbálja. A sikerélmény (legfontosabb 64,2 %-nak), a jó osztályzat reménye igen erős motiváló hatással bír (legfontosabb a minta 80,8 %-nak). Mind-össze két-két tanulónak nem fontos a siker és a jó eredmény. Érdekes azonban, hogy csak nagyon kevesen akarnak a legjobb tanulók lenni az osztályban. Ez utóbbi talán azzal lehet össze-függésben, hogy az ilyen korú tanulók már kezdik reálisan fel-

19. ábra

A siker motiváló szerepe

"Szeretnék sikerélményben részesülni"

N = 120



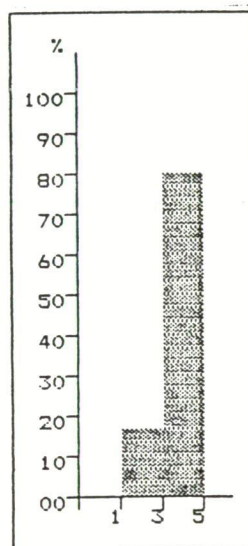
	Átlag	Szórás
Tagozatos	4,30	± 1,02
Nem tag.	4,20	± 1,03
Összesen	4,25	± 1,04

$p > 0,05$   
(Student-féle kétmintás  
t-próba)

1: Nem jelentős (1,7 %)  
3: Fontos (34,2 %)  
5: Legfontosabb (64,2 %)

"Szeretnék jó osztályzatot szerezni"

N = 120



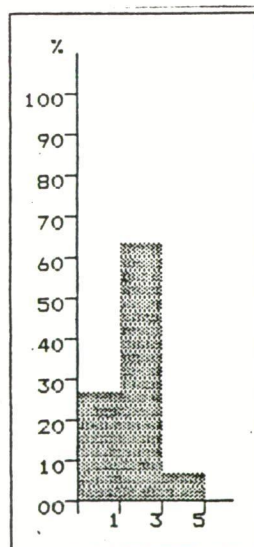
	Átlag	Szórás
Tagozatos	4,56	± 0,87
Nem tag.	4,60	± 0,89
Összesen	4,58	± 0,89

$p > 0,05$   
(Student-féle kétmintás  
t-próba)

1: Nem jelentős (1,7 %)  
3: Fontos (17,5 %)  
5: Legfontosabb (80,8 %)

"A legjobb tanuló akarok lenni"

N = 120



	Átlag	Szórás
Tagozatos	2,31	± 1,08
Nem tag.	2,82	± 1,09
Összesen	2,58	± 1,10

$p < 0,05$   
(Student-féle kétmintás  
t-próba)

1: Nem jelentős (27,5 %)  
3: Fontos (65,8 %)  
5: Legfontosabb (6,7 %)



mérni képességeiket, illetőleg társaik előtt nem akarnak a "stréberség" gyanújába keveredni. (Gyakori jelenség, hogy egyes osztályokban a "jó" tanulók nem nagyon népszerűek.)

A tanuláshoz kedvet teremtő és ösztönző siker is viszonylag kevés ma az iskolákban. Ha a szülők, pedagógusok a kisgyermek teljesítményre törő igyekezetét semleges reakcióval kísérik, magától értetődőnek tartják, hiányos igyekezetével pedig kérlelhetetlen szigort alkalmaznak, akkor motivációs zavar állhat elő a gyermeknél. A kedvezőtlen tanulási tapasztalat önbi-zalomhiányt vagy hamis önbecsülést szül, ami a túl könnyű vagy túl nehéz célok kitűzéséhez vezet.

Adataink szerint inkább a kudarc, a drukk jellemző az iskolai életre, amely a szorongást vagy az antiszociális agresz-sziót táplálja. Míg a pozitív önértékeléssel rendelkezők min-dig új teljesítménycélokat tűznek ki maguknak, addig a siker-telenségtől félőknek különlegesen alacsony vagy elérhetetlenül magas szinten vannak céljaik, ábrándokba menekülnek, félreis-merve önmagukat és lehetőségeiket. Fontos, hogy a gyermek szá-mára örömet jelentsen a siker és szégyenkezést a kudarc, s mindkettőt képes legyen elővételezni is. Ugyanilyen fontos, hogy a fellépő érzelmi hatást értelmi és viselkedéses feldolgo-zás, következmény kövesse. El kell érni, hogy a siker mindig ma-gasabbra tett mérce eredménye legyen, a kudarc pedig a hibák feltárása és megfelelő intézkedésekkel való megszüntetése út-ján egyaránt az erőfeszítések fokozásához vezessen. A jutalma-

zás is gyakran helytelen irányba tereli a tanulót; jutalomért és az osztályzatért tanul elsősorban, vagy kizárólag, és magát az ismeretszerzés örömét nem ismeri, nincs igazi érdeklődése és tudásvágya. A serdülők 80,0 %-a legfontosabb tényezőnek tartja a jó osztályzat megszerzését, 20,4 %-a fontosnak. Az évfolyamon nem volt olyan tanuló, aki ne értékelte volna jelentősnek az elismerő, jó érdemjegyet, osztályzatot. Véget kellene vetni az "osztályzat- és tantárgycentrikus" tanulói, pedagógusi, szülői szemléletnek. El kellene érni, hogy igazi motiváló a tartós tudás elérése érdekében végzett eredményes munka, a teljesítmény legyen. A teljesítménynek a tudás legyen az elsődleges jutalma és ne a jutalom elérése legyen a tanulás célja. Ma még sajnos, általános jelenség, hogy a szülő és az iskola jobban motivált, mint maga a gyermek.

A társak tanulásban betöltött szerepének jelentőségét a 20. ábra illusztrálja.

Ahogy a gyermek egyre tisztábban képes felfogni önmagát, helyét a gyermekek világában, a felnőttek különféle szerepeit, a gyermekek és felnőttek sokrétű viszonyulását, úgy egyre jobban szükségét érzi az egykorúakkal való szoros kapcsolatnak, hiszen egyre több kérdésben csak egymásra támaszkodhatnak, egymástól várhatnak segítséget. Hogy ki milyen közösségi ember lesz, az természetesen elsősorban a családban dől el, ahol jó nevelés esetében megtanulhat szeretetet adni és kapni, ahol

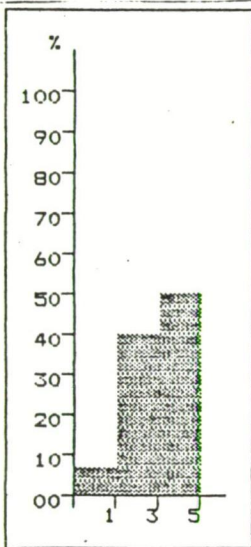
20. ábra

A társak elismerésének motiváló hatása

"Mélyt helyet akarok elfoglalni társaim között"

"Azt akarom, hogy társaim jó véleményrel legyenek rólam"

N = 120

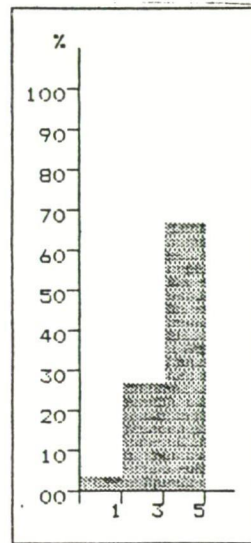


	Átlag	Szórás
Tagozatos	3,98	± 1,22
Nem tag.	3,80	± 1,24
Összesen	3,88	± 1,26

$p > 0,05$   
(Student-féle kétmintás  
t-próba)

1: Nem jelentős (7,5 %)  
3: Fontos (40,8 %)  
5: Legfontosabb (51,7 %)

N = 120



	Átlag	Szórás
Tagozatos	4,05	± 1,12
Nem tag.	4,52	± 1,09
Összesen	4,30	± 1,16

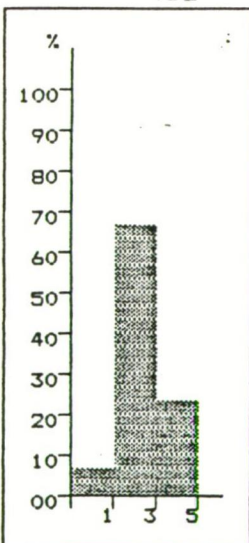
$p < 0,05$   
(Student-féle kétmintás  
t-próba)

1: Nem jelentős (1,7 %)  
3: Fontos (17,5 %)  
5: Legfontosabb (80,8 %)

"Sokra tartom az osztály elismerését"

"Nem akarok a legrosszabbak közé tartozni"

N = 120

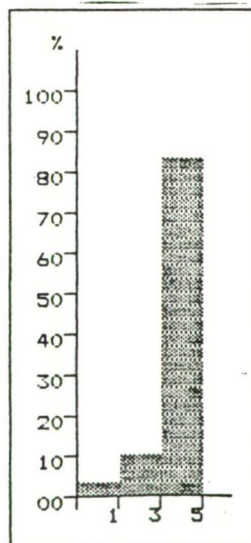


	Átlag	Szórás
Tagozatos	3,36	± 1,08
Nem tag.	3,30	± 1,10
Összesen	3,33	± 1,10

$p > 0,05$   
(Student-féle kétmintás  
t-próba)

1: Nem jelentős (8,3 %)  
3: Fontos (66,7 %)  
5: Legfontosabb (25,0 %)

N = 120



	Átlag	Szórás
Tagozatos	4,42	± 0,90
Nem tag.	4,80	± 0,92
Összesen	4,63	± 0,93

$p > 0,05$   
(Student-féle kétmintás  
t-próba)

1: Nem jelentős (3,3 %)  
3: Fontos (11,7 %)  
5: Legfontosabb (85,0 %)



függőségi és függetlenedési szükségletét maradéktalanul kielégítheti. A társadalommal, annak intézményeivel, a társadalmi viszonyokkal kapcsolatos attitűdjeinek alakulása szempontjából a család után az iskolai közösség, az osztály, az első és legfontosabb egykorú és egyenrangú közösség a legdöntőbb. A csoport legfontosabb szerepe az, hogy segítí a lelkiismeret ébrentartását s a viselkedést irányító erkölcsi norma- és értékrendszer kialakulását. A vezető fontos feladata, hogy elérje minden gyermek jól érezze magát a többiek között, ne zárkozzék a család védő melegébe.

A kutatások egybehangzó tanúsága szerint a tanulmányi és kedveltségi rangsor igen szoros összefüggést mutat. A tanulói kollektivitás megítélésében is vezető szempont az iskolai eredmény. A hivatalos struktúrában ugyancsak hasonló tendencia érvényesül.

A társak elismerése motívumcsoportba tartózó négy készlet mindegyike magas gyakoriságot kapott mind a nem jelentős, mind a fontos, mind a legfontosabb minősítések tekintetében. Ezt igazolja az, hogy a "Méltó helyet akarok elfoglalni a társaim között" és a "Sokra tartom az osztály elismerését" tanulással kapcsolatos vélemények értékelésének átlaga 4,0 alatt van a tagozatos osztályoknál éppúgy, mint a nem tagozatosoknál. "Azt akarom, hogy társaim jó véleménnyel legyenek rólam" átlaga 4,0 felett van és statisztikailag szignifikus a különbség tagozatos és nem tagozatos osztályok között.



Az adatokból az következik, hogy a tanulókat kevésbé motiválja a társak jó véleménye vagy elismerése, a kudarctól való félelem azonban az interperszonális kapcsolatban is felszínre kerül oly módon, hogy nem akar a legrosszabbak közé tartozni (85,0 %).

A tanárok szerepét a tanulási indítékrendszerben a 21. ábra szemlélteti.

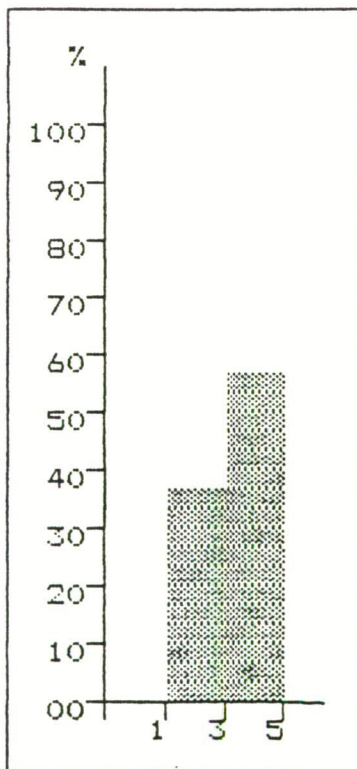
Az évfolyam 59,2 %-a nagyon szeretné, ha tanárai jó véleménnyel lennének róla, a tanulók 38,3 %-a számára pedig fontos.

#### 21. ábra

A tanárok elismerésének motiváló hatása

"Azt akarom, hogy a tanárok jó véleménnyel legyenek rólam"

N = 120



	Átlag	Szórás
Tagozatos	3,87	± 1,05
Nem tag.	4,35	± 1,08
Összesen	4,13	± 1,09

$p < 0,05$   
(Student-féle kétmintás  
t-próba)

1: Nem jelentős (2,5 %)  
3: Fontos (38,3 %)  
5: Legfontosabb (59,2 %)

A ábrából kitűnik, hogy a nem tagozatos osztályban a nevelő motiváló szerepe nagyobb hangsúlyt kap. A jobb képességű tanulókat kevésbé befolyásolja a tanárok véleménye.

A szűkebb értelemben vett iskolai tanulásra a gyermek egyrészt érdeklődés által, másrészt a személyközi kapcsolatokon keresztül válik motiválttá. A kétféle motiváció közül a tárgyi érdeklődésen alapuló a fejlettebb; ebből az is következik, hogy ez szerezhető meg később. A korai gyermekkorban, mint erre számos szerző rámutatott, az érzelmi azonosuláson alapuló motiváció a domináns, felsőbb osztályokban pedig inkább a kognitív motívumok kerülnek előtérbe (Kozéki, 1976a).

A tanulás motívumai között a szülők szerepe a 22. ábrán látható.

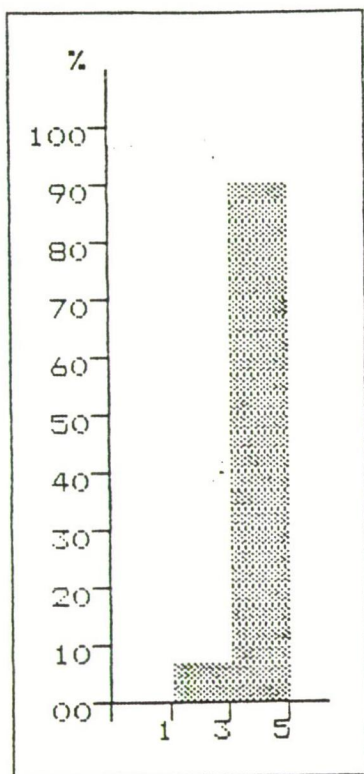
Az adatok elemzéséből kitűnik, hogy egyetlen gyermek sem ítélte jelentéktelennek szülei elismerését és a tanulók rendkívül fontosnak tartják, hogy szüleik elégedettek legyenek teljesítményükkel. E tekintetben nem volt különbség a tagozatos és a normál tantervű osztályok között. Jónak mondható ez a magas arány, arra utal, hogy a családok döntő többségében az iskola, illetőleg az ott megszerzett tudás értéknek számít. Még akkor is kedvező jelenség, ha tudjuk, hogy ez egy alacsony fokú motiváció, mert nem belülről fakad. Viszont alapot ad a magasabb szintű motiváció kifejlődéséhez.

22. ábra

A szülők elismerésének motiváló hatása

"Azt akarom, hogy szüleim elégedettek legyenek"

N = 120



	Átlag	Szórás
Tagozatos	4,75	± 0,54
Nem tag.	4,84	± 0,57
Összesen	4,82	± 0,58

$p > 0,05$   
(Student-féle kétmintás  
t-próba)

1: Nem jelentős (0,0 %)  
3: Fontos (9,2 %)  
5: Legfontosabb (90,8 %)

Az egyes motívumok a tanulóktól kapott pontszámok átlagértékei alapján rangsorolhatók (VII. táblázat).

VII. táblázat

Az egyes motívomuk jelentősége a tanulók szerint az együttes  
átlag sorrendjében

Sor- rend	Motívum	Relatív gyakoriság (%)			Tagoza- tos	Átlag	
		Nem je- lentős	Fon- tos	Legfon- tosabb		Nem ta- gozatos	Együt- tes
1.	A szülők elismerése	0,0	9,2	90,8	4,75	4,84	4,82
2.	Kulturáltság	0,8	11,5	87,7	4,91	4,45	4,74
3.	Ne legyek a leggyengébb	3,3	11,7	85,0	4,42	4,80	4,65
4-5.	Jó osztályzat reménye	1,7	17,5	80,8	4,56	4,60	4,58
4-5.	Későbbi foglalkozás	0,8	19,2	80,0	4,75	4,40	4,58
6.	Rossz osztályzat elkerülése	4,2	13,3	82,5	4,75	4,38	4,57
7.	Továbbtanulás	3,3	18,3	78,3	4,78	4,20	4,50
8.	Saját fejlődés	0,8	28,3	70,8	4,38	4,41	4,42
9.	Az új megismerése	2,5	27,5	70,0	4,41	4,29	4,35
10.	A társak jó véleménye	4,2	26,7	69,2	4,05	4,52	4,30
11.	Sikerélmény	1,7	34,2	64,2	4,30	4,20	4,25
12.	A tudomány jelentősége	2,5	33,3	64,2	4,13	4,27	4,23
13.	Tanárok elismerése	2,5	38,3	59,2	3,87	3,35	4,13
14.	Társadalmi hasznosság	3,3	38,3	58,3	4,23	3,90	4,10
15.	Méltó hely a társak között	7,5	40,8	51,7	3,98	3,80	3,88
16.	Kötelesség	10,0	41,7	48,3	3,45	4,12	3,77
17.	Gondolkodás szeretete	5,8	57,5	36,7	4,13	3,12	3,62
18.	Az osztály elismerése	8,3	66,7	25,0	3,36	3,30	3,33
19.	A legjobb tanulóvá válás	27,5	65,8	6,7	2,31	2,82	2,58
20.	Nehéz feladatok szeretete	32,5	58,3	9,2	2,67	2,42	2,53



Ezen tanulási motívumokat meghatározó tényezők korrelációs mátrixát a VIII. táblázatban tüntettem fel.

A táblázatból kitűnik, hogy a következő motívumok korrelálnak erősen: "a társak elismerése" a "sikerélmények", "az osztály elismerése"-vel "a tanárok elismerés"-ével, valamint a "jó osztályzat reménye" a "rossz osztályzat elkerülésé"vel. "A gondolkodás szeretete" erős korrelációt mutat a "nehéz feladatok szereteté"-vel, továbbá korrelál a "továbbtanulás" motívumával. A felsoroltakon túl korrelál még a "társak jó véleménye" a "ne legyek a leggyengébb", valamint a "jó osztályzat reménye" a "legjobb tanulóvá válás"-sal.

VIII. táblázat

A tanulási motívumok közötti összefüggések korrelációs táblázata

S.Sz.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	-																			
2	.27	-																		
3	.41	.49	-																	
4	.16	.38	.35	-																
5	.05	.11	-.01	.29	-															
6	.17	-.08	-.05	.04	.25	-														
7	.07	-.12	.06	.20	.00	-.06	-													
8	-.04	-.01	-.04	.19	.08	.16	.18	-												
9	.15	.22	.10	.36	.01	-.03	.11	.28	-											
10	.35	.42	.35	.39	.20	-.01	.13	.10	.23	-										
11	.07	.14	.13	.24	.31	.03	-.06	.08	.13	.18	-									
12	.03	.03	.09	.14	.13	.07	.15	.05	.09	.17	.29	-								
13	-.09	-.09	-.22	.02	.15	.20	.08	-.16	.06	-.05	.23	.12	-							
14	.22	-.07	.14	.17	.09	.15	.24	-.04	.15	.16	.39	.49	.29	-						
15	.33	.21	.26	.25	.14	.25	.05	-.01	.21	.18	.24	.34	.04	.54	-					
16	-.17	-.12	-.24	.03	.10	.11	.03	.07	.19	-.04	.12	.28	.29	.42	.24	-				
17	.01	.04	-.05	.09	.16	.20	.02	.07	.12	.10	.22	.15	.43	.16	.10	.49	-			
18	.16	-.06	.06	.06	.17	.07	.39	.12	-.02	.21	.31	.27	.19	.54	.31	.27	.14	-		
19	.15	.02	-.15	.18	.28	.18	-.10	.18	.19	.09	.31	.18	.23	.37	.34	.26	.09	.32	-	
20	.02	-.14	.07	.06	.12	.14	-.07	-.12	-.04	-.09	.19	.30	.14	.28	.28	.41	.23	.16	.13	-

E fejezetben feldolgozott vizsgálati adatok azt mutatják, hogy a nyolcadik osztályos gyermekek tanulási motivációja pszichológiai szempontból rendkívül összetett, sokféle - s olykor egymással ellentétes - tényező kölcsönhatását tükröző képződmény. Ezért nem véletlen az, hogy az egyes motívumoknak eltérő jelentőséget tulajdonítanak a tagozatos és nem tagozatos osztályba járók, s tanulónként is jelentősen változik a megítélés. Ennek megfelelően a tanulásra készítő tényezők sajátos módon strukturálódnak.

A szerveződés gyújtópontja a szülői elismerés elnyerése. A vizsgálatba bevont tanulók 90,8 %-a a legfontosabb, 9,2 %-a fontos motiváló tényezőnek tartja, hogy szülei elégedettek legyenek vele. A tagozatos és normál tantervű osztályok között nincs szignifikáns különbség ezen motívum megítélése tekintetében. Ez a tendencia kedvezőnek értékelhető: jelentősége a szülők részéről különösen megmutatkozik annak felismerésében, hogy gyermekeik jövőbeli boldogulásának fontos feltétele lehet a rendszeres tanulás, művelődés. Előtérbe kerül a tudás, a műveltség értékelése, bár társadalmi presztízsének ingadozása, csökkenő tendenciája napjaink egyik visszatérő problémája. A szülői attitűdnek egyenes következménye a gyermekkel szemben megfogalmazott elvárások és ezek érvényesítése a nevelési szokásaik kialakításában. A tanulmányi előmenetel szempontjából meghatározó motívum az, hogy a gyermek sikerorientált (80,8 %)

vagy kudarcelkerülő (82,5 %) magatartást tanúsít. Mindezek átszövik a tanuló társas viszonyait, a kortárs csoportban elfoglalt helyét, presztízsét. A szülők, tanárok elismerésére törekvésben domináns szerep jut a "ne legyek a leggyengébb" és a "jó osztályzatot szeretnék kapni" motívum jelenléte (3-4. hely a motívumok fontossági sorrendjében). A kulturálódási, művelődési igény magas arányú megfogalmazása (87,7 %-nak legfontosabb, 11,5 %-nak fontos) a tudás társadalmi "leértékelődésének" időszakában kedvező irányzat. A tudás birtoklása, a kulturált életmód reménye boldogabb jövő felé vezető feltételként jelenik meg.

A kapott adatok szerint a tanulók 80,0 %-a legfontosabbnak, 19,2 %-a fontosnak tartja jövőbeli foglalkozásra való felkészülést. Ennek fontos eszköze a továbbtanulás. Nem csökkenti e tendencia jelentőségét az, hogy az előbbi motívumot a gyermekek 0,8 %-a, az utóbbit 3,3 %-a nem tartja fontosnak. Az arányok arra engednek következtetni, hogy napjainkban a nyolcadikosok egy része fokozott jelentőséget tulajdonít a permanens tanulásnak. A középfokú intézményekbe felvételt nyert tanulók aránya mutatja, hogy a meglévő ellentmondás ellenére (továbbtanulás motívuma a hetedik a rangsorban) fontos a gyermekek számára a tanulmányaik folytatása. A középfokú oktatási intézetek követelményeinek a tanulók megfeleltek (120-ból 119). A nyolcadikosok 71,6 %-a gimnáziumban illetőleg szakközépiskolá-



ban tanul tovább. Az évfolyam 26,7 %-a szakmunkásképző intézetbe, egy tanuló szakiskolába nyert felvételt. Egy nyolcaikos a dolgozók általános iskolájába került. Az érettségivel záró középiskolák nagy arányú választása magas igényszintre utal. Kiemelendő, hogy az angol tagozatos osztály minden tanulója az érettségi megszerzésére törekszik. A gimnáziumba jelentkezők (75,8 %) magas arányából arra is következtethetünk, hogy a serdülők eme csoportja főiskolákon, egyetemeken folytatni kívánja tanulmányait. A szakközépiskolába jelentkezők magas aránya mögött, a tudás gyarapításán túl, a szakmai képesítés megszerzésével a biztosabb jövő reménye áll. Ezek a tanulók felismerték, hogy a tanulás szükséges saját fejlődésükhöz (csak 0,8 % szerint nem jelentős). Ellentmondást jelez az a sajátos helyzet, hogy az új megismerésének vágya áthatja ugyan az egész tanulási folyamatot, mégis ez a motívum a kilencedik a rangsorban.

A kortárs csoport növekvő motiváló hatását jelzi az, hogy a társak kedvező véleménye (69,2 %) a vizsgálati adatok szerint fontosabb számukra, mint a sikerélmény és a tanári elismerés. A valóságban eme három tényező kölcsönösen feltételezi egymást, egymás függvényében funkcionál. Mindezt a korrelációs adatok is alátámasztják.

A tudomány jelentőségének felismerését a tanulók 64,2 %-a regisztrálta legfontosabbnak, 33,3 %-a fontosnak. A társadalmi

hasznosság (58,3 %) a rangsor 14. helyére került. Az adatok arra engednek következtetni, hogy a serdülőkor e szakaszában az egyén számára közvetlen élmény, tapasztalat hiányában nehezebben "érzékelhető" motívumok kisebb hatékonysággal funkcionálnak.

Feltűnő adatként kell értékelni azt, hogy a kötelesség mint erkölcsi motívum viszonylag szerény mutatóként (48,3 %) van jelen a tanulási késztetések sorában. Meglepő, hogy a tanulók 10 %-a nem tulajdonít jelentőséget a kötelességnek a tanulásban. Úgyszintén viszonylag alacsony gyakorisági mutatóval szerepel az erőfeszítést, lelki összpontosítást igénylő gondolkodás (36,7 %). Ebből következően már nem meglepő, hogy a tanulók nem kedvelik a rangsor utolsó helyére került nehéz feladatokat és a velejáró próbatételt.

A tanulási motiváció tárgyalt kérdésköre szorosan kapcsolódik a tantárgykedveltséghez, melynek vizsgálata a következő fejezet tárgyát képezi.

## V. A TANTÁRGYKEDVELTSÉG PSZICHOLÓGIAI TÉNYEZŐI

Az előző fejezetekben feldolgozott vizsgálati adatokból kitűnik, hogy a tanulási motívumok egyik lényeges összetevője a tantárgy iránti érdeklődés, és a tantárgykedveltség, amely jelentős mértékben meghatározza az iskolához való viszonyt, az iskola iránti attitűd alakulását. A tantárgykedveltség indítékai sok hasonló vonást tartalmaznak az általában vett tanulási motívumokkal. Ilyenek pl. a tárgy elsajátításával kapcsolatos tudás társadalmi haszna, a téma érdekessége, a felfedezés öröme, a kíváncsiság, a gyakorlati hasznosság, a pedagógussal kialakított személyes kapcsolat, az önmegvalósítás lehetősége, örömszerzés a szülőknek, kedvező társas helyzet elfoglalása a társak között (Duckworth-Entwistle, 1974; Veczkó, 1979).

Az ember az egészen végleges életszükségleti hiányaitól eltekintve a kíváncsiság és a tudásvágy miatt az összes többi szükségletét háttérben szoríthatja (Kelemen, 1988). Ez vonatkozik az érdeklődésre is: "Ahhoz, hogy a gyermekek és általában az emberek valamelyest is szorgalmasan és eredményesen tanuljanak az kell, hogy érdekeltek legyenek a tanulásban, vagy érdeklődjenek a tanulás iránt. Ez megnyilvánulhat a tanulás és a tantárgy iránti közvetlen érdeklődés formájában is, de lehet

közvetett érdeklődés is - általában ez az eset forog fenn - ami többé-kevésbé annak felismerése, hogy mit nyújt a tanulás" (Rubinstein, 1964).

Egyes esetekben a közvetlen érdeklődés, más esetekben a közvetett - társadalmi motívumok - lépnek előtérbe. A tanulás iránti közvetlen és közvetett érdeklődés azonban gyakran összekapcsolódik. A tantárgy iránti érdeklődést meghatározó motívumokat Rubinstein (1964) négy csoportba sorolja: a) közvetlen érdeklődés a tantárgy tartalma iránt; b) az érdeklődést a tantárgy által megkívánt szellemi tevékenység jellege váltja ki; c) az iskolások érdeklődését hajlamaik váltják ki; d) az érdeklődést kiválthatja a jövőbeli gyakorlati ténykedéssel való kapcsolat.

Az érdeklődés motiváló szerepét látszik igazolni az, hogy a választott tárgyakban a tanulók általában jobb eredményt érnek el, mint a kötelező tárgyakból. A speciális érdeklődés téren, sportban, zenében stb. olyan intenzív lehet az érdeklődés, hogy egyenesen fékezni kell, mert minden más rovására mehet. A szakiskolák tanulói jobban haladnak olyan tárgyakban, amelyek jövőendő hivatásukra készítik fel őket. Ez azt jelzi, hogy az érdeklődés egyik legerősebb forrása az életre való felkészülés (Kelemen, 1988).

A tárgy iránti érdeklődés fiatal gyermekeknél összefonódik a tanár iránti szeretettel. Ez a tendencia később is nyilvánul s még 10-14 éves korban sem könnyű elválasztani, hogy a gyerekek a tanárt vagy a tantárgyat kedvelik-e, amikor



érdeklődésükről vallanak. Gyakran ellentmondás tapasztalható a negatív érzelmi viszony és a tárgy jelentőségének felismerése között (Surányi, 1959; Ormai, 1962; Weiss, 1974).

E fejezetben azt vizsgálom, hogy az előzőekben ismertett tanulási motivációk miként jelentkeznek a tantárgykedveltség viszonylatában. A fejezet első felében a leginkább szeretett és a legkevésbé szeretett tantárgyra vonatkozó jellegzetességeket rendszerezem, majd a fejezet második részében a szeretett és a kevésbé szeretett tantárgyat oktató pedagógus szerepét vizsgálom a tantárgyhoz való viszonyulás alakulásában.

A tanulók a III. sz. mellékletben található 20 állítás közül megjelölték azokat, amelyek a leginkább illetőleg a legkevésbé kedvelt tárgyra vonatkoznak. A tananyag megítéléséhez kapcsolódó jellemzőket a IX. táblázatban tüntettem fel.

A tanulók 93,3 %-a érdekesnek tartja a kedvelt tantárgyat. Ugyanez a jellemző a nem szeretett tárgy esetében csak 13,3 %-os arányban igaz. A megtanulandó anyag akkor lesz érdekes, ha megfelel a tanulók életkori fejlettségének, egyéni igényeinek, szükségleteinek. Az a tény, hogy 120 tanuló közül 104 véleménye szerint a legkevésbé kedvelt tantárgy "nem érdekes", felhívja a figyelmet az iskolában közvetített ismeretanyag tartalmi felülvizsgálatának szükségességére. A gyakorisági mutató szerint igen kedvező pozíciót jelez az a motívum, amely szerint a "megszerzett tudás hasznos" (92,5 %). A nem kedvelt tantárgy esetében ez a vélemény csak 29,3 %-os mutatóval szerepel.

# IX. táblázat

A tananyag szerepe a tantárgykedveltségben

Tantárgyi jellemzők	kedvelt tárgy		nem kedvelt tárgy		szignifikancia p
	jellemző	nem jellemző	jellemző	nem jellemző	
Általában érdekes	112 93,3%	8 6,7%	16 13,3%	104 86,7%	0,001
Megszerzett tudás hasznos	111 92,5%	9 7,5%	35 29,3%	85 70,7%	0,001
Megmozgatja a képzeletet	98 81,7%	22 18,3%	30 25,0%	90 75,0%	0,001
Általában világos érthető	96 80,0%	24 20,0%	10 8,3%	110 91,7%	0,0001
Kíváncsiságot kielégíti	90 75,0%	30 25,0%	27 20,8%	93 79,2%	0,001
Könnyű az anyag	69 57,5%	51 42,5%	25 20,0%	95 80,0%	0,001
Nehéz az anyag	51 42,5%	69 57,5%	87 72,5%	33 27,5%	0,001
Elég bonyolult tárgy	24 20,0%	96 80,0%	89 74,2%	31 25,8%	0,001
Kíváncsiságot nem elégíti ki	23 19,2%	97 80,8%	84 70,0%	36 30,0%	0,001
Nincs szükség képzeletre	18 15,0%	102 75,0%	69 57,5%	51 42,5%	0,001
A megszerzett tudás nem túl hasznos	9 7,5%	111 92,5%	64 53,3%	56 46,7%	0,001
Gyakran unalmas	6 5,0%	114 95,0%	98 81,7%	22 18,3%	0,001

A tantárgykedveltség nagymértékben függ attól, hogy mennyire elégíti ki a tanulók érdeklődését, kíváncsiságát. A leginkább kedvelt tantárgy a gyerekek 75%-ának kíváncsiságát kielégíti. Ezzel szemben a legkevésbé szeretett tantárgynál ez a mutató mindössze 20,8 %-ot ér el. A különbség statisztikailag erősen szignifikáns.

Az oktatásnak arra kell törekednie, hogy felkeltse a tanulók egyéni érdeklődését s kielégítse kíváncsiságát. Ellenkező esetben a tanulás frusztrációt eredményez, amely negatívan hat a tantárgykedveltségre és közvetve az iskolához való viszonyt is károsan befolyásolja.

A szeretett tantárgy anyagára vonatkozó gyakorisági sorrendben harmadik helyen a "megmozgatja a képzeletet" áll (81,7 %). Ugyanez a motívum a nem szeretett tárgyra vonatkozóan a kilencedik helyen van. Az érthetőség mutatója a tanulók 80,0 %-ánál jelez vezető értéket, míg a nem szeretett tárgy esetében ez csupán 8,3 %-os előfordulást eredményez. A leginkább szeretett tantárgy könnyű 69 (57,5 %) tanulónak és nehéz 51-nek (42,5 %). A legkevésbé szeretett tantárgyat 25 (20,0%) könnyűnek, 87 (72,5 %) nehéznek ítéli.

A relatív gyakorisági táblázat 6-12. ranghelyén a szeretett tantárgyra vonatkozó állítások alacsony, a nem szeretett tantárgy minősítését illetően magas mutatók a jellemzőek. Kiemelésre érdemes a 81,7%-os "gyakran unalmas" megjelölés, amely lehet ugyan erőteljesen szubjektív vélekedés, de e minőségében

is figyelmeztető jelzés a pedagógusok számára.

Tanulságos értékjelzőként szolgál az ismeretszerzés módjának megítélésére vonatkozó adatsor elemzése a tantárgykedveltség relációjában (X. táblázat). Itt is a főbb tendenciák kiemelése látszik fontosnak. Szembeötlő az a kedvező adat, mely szerint a serdülő tanulók 75,0 %-a a leginkább szeretett tantárgy keretében lehetőséget talál arra, hogy maga is átélje az önálló felfedezés, az alkotás örömét. A legkevésbé szeretett tantárgyaknál ez az arány csak 24,2 %-os gyakoriságot jelez. Az adatok igazolják azt a megfigyelést, miszerint a serdülők kedvelik a gondolkodást igénylő feladatokat, a kreativitást fejlesztő tantárgyakat. Kétszer annyian állítják azt, hogy a kedvelt tárgynál nincs szükség komoly erőfeszítésre, mint a nem szeretett tantárgynál.

Meglepő, hogy nem mutatkozik szignifikáns különbség a szeretett és a nem szeretett tantárgy között a tanítási órán elévart munkavégzés nehézségi foka tekintetében. Mindkét csoportba sorolt tárgy esetében a tanulók 60,0 %-a szerint komolyan kell dolgozni az órán.

Örvendetes, hogy mind a kedvelt, mind a nem kedvelt tantárgynál a tudást nem csupán tankönyvekből szerzik a tanulók. Ez megfelel annak a kíváncsúnak, mely szerint a tanulókat meg kell tanítani az önálló ismeretszerzésre, önfejlesztésre, önképzésre. Ehhez kiváló alkalom a tankönyveken felüli eszköz-



X. táblázat

Ismeretszerzés módja a tantárgykedveltség relációjában

Tantárgyi jellemzők	kedvelt tárgy		nem kedvelt tárgy		szignifikancia p
	jellemző	nem jellemző	jellemző	nem jellemző	
Lehetőség van rá, hogy magunk jöjjünk rá dolgokra	90 75,00	30 25,0%	29 24,2%	31 75,5%	0,001
Nincs szükség komoly erőfeszítésre	73 60,8%	47 39,2%	35 29,2%	85 70,8%	0,001
Komolyan kell dolgozni	72 60,0%	48 40,0%	68 56,7%	52 43,3%	0,001
Csak a tankönyvet kell elolvasni	49 40,8%	71 59,2%	67 55,5%	53 44,2%	0,05
Sok órán kívüli olvasást kíván	34 45,0%	86 55,0%	54 28,3%	66 71,7%	0,05
Csak mások megállapításainak ismertetésén van hangsúly	28 23,3%	91 76,7%	45 37,5%	75 62,4%	0,001
Nincs szükség képzeletre	18 15,0%	102 85,0%	69 57,5%	51 42,5%	0,001

használat, a szakirodalom, a folyóiratok olvasása. Az adatokból kiderül, hogy a kedvelt tárgy sokkal több órán kívüli olvasást kíván, mint a nem kedvelt tantárgy. A legkevésbé szeretett tárgyaknál a tanulók 37,5 %-ának a válasza szerint csak mások megállapításainak ismertetésén van a hangsúly, míg a szeretett tárgyra ez 23,3 %-ban jellemző. A tudás megszerzéséhez 102 (85,0 %) tanuló szerint szükség van képzeletre a szeretett tárgyban. Az ellenpóluson 51 (42,5 %) gyerek nyilatkozott ugyanígy.

Megállapíthatjuk, hogy tantárgykedveltség szempontjából a leginkább szeretett tárgyra jellemző motívumok: a tárgy érdekessége, a tudás hasznossága, a képzeletet megmozgató erő, a tantárgy érthetősége, az érdeklődés kielégítése, az egyéni munka lehetősége. Érdekesség, hogy a tanulók 60,0 %-a úgy ítéli meg, hogy a legkedveltebb tárgyában sokat kell dolgoznia, ami magas igényszintre utal. A legtöbb gyerek jó eredményt ér el a tárgyban, az anyag is könnyen tanulható, ami sikerélményt eredményezhet.

Meglepő azonban, hogy a tanulók csaknem fele (42,5 %) úgy nyilatkozott a kedvenc tárgyáról, hogy abban nehéz a megtanulandó anyag, sőt 20 tanuló szerint ez a tárgy meglehetősen bonyolult. E megnyilatkozások arra engednek következtetni, hogy a tanulók jelentős hányadának attitűdje nem "minimalista": a kedvelt tantárgy iránti vonzalom erőfeszítést, kitartást, a nehézségek leküzdését is magába foglalja.

XI. táblázat

A leginkább kedvelt tárgyra jellemző tulajdonságok  
relatív gyakorisági sorrendje

1. Általában érdekes	93,3 %
2. A megszerzett tudás hasznos az életben	92,5 %
3. Megmozgatja a képzeletet	81,7 %
4. Általában világos, érthető	80,0 %
5. Kíváncsiságomat kielégíti	75,0 %
6. Magunk jöhetünk rá dolgokra	75,0 %
7. Nincs szükség komoly erőfeszítésre	60,8 %
8. Komolyan kell dolgozni	60,0 %
9. A legtöbb gyerek jó eredményt ér el a tárgyban	59,0 %
10. Könnyű az anyag	57,5 %
11. Sok órán kívüli olvasást kíván	45,0 %
12. Nehéz az anyag	42,5 %
13. Csak a tankönyvet kell elolvasni	40,8 %
14. Csak kevesen érnek el jó eredményt a tárgyban	59,0 %
15. Csak mások megállapításait ismertetik	23,3 %
16. Elég bonyolult tárgy	20,0 %
17. Kíváncsiságomat nem elégíti ki	19,2 %
18. Nincs szükség képzeletre	15,0 %
19. A tárgyban szerzett tudás nem túl hasznos	7,5 %
20. Gyakran unalmas	5,0 %

A XII. táblázatban foglaltam össze a legkevésbé szeretett tárgyra jellemző tulajdonságokat relatív gyakorisági sorrendjük szerint rangsorolva. Az adatokból kitűnik, hogy a legkevésbé szeretett tárgyra a negatív motívumok túlsúlya jellemző (unalmas, bonyolult, nehéz, nem érdekes, nincs szükség a képzeletre, a megszerzett tudás nem hasznos, kevesen érnek el jó eredményt, sokat kell dolgozni). Ezen indoklások jelentős része a pedagógus irányító munkájával is összefüggést mutatnak (pl. hogy egy óra érdekes, vagy unalmas). Ezért pedagógiai pszichológiai szempontból fontos problémaként jelentkezik a tanár motiváló szerepének vizsgálata.

Az ideális pedagógus iránti tanulói elvárások az idők folyamán látszólag kevésbé változtak. A leggyakrabban említett tulajdonságcsoportok a nevelő szakmai-pedagógiai, erkölcsi-ideológiai arculatával, a gyerekekhez fűződő viszonyával és általános emberi vonásaival kapcsolatosak. A magasra értékelt tulajdonságok gazdag, színes arzenáljával találkozhatunk mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalomban. Ezek között a leggyakrabban a következők fordulnak elő: gyermekszeretet, segítőkészség, megértés, következetesség, együttműködés, őszinteség, közvetlenség, igazságosság, szaktudás, türelem, tapintat, humor, vidámság (Argyle, 1967; Ferge, 1980; Kessel, 1967; Müllerné, 1980; Ungár-né, 1978; Gonobolin, 1975; Sztrahov, 1960).

A gazdasági-társadalmi változások azonban a pedagógus személyiségével kapcsolatos elvárásokat is érintik. Egyre jelentősebbé válik a tanulók demokratizmus iránti igénye, a bizalom és



XII. táblázat

A legkevésbé kedvelt tárgyra jellemző tulajdonságok  
relatív gyakorisági sorrendje

1. Gyakran unalmas	81,7 %
2. Elég bonyolult tárgy	74,2 %
3. Nehéz az anyag	72,5 %
4. Kíváncsiságomat nem elégíti ki	70,0 %
5. Csak kevesen érnek el jó eredményt a tárgyban	66,7 %
6. Nincs szükség képzeletre	57,5 %
7. Komolyan kell dolgozni	56,7 %
8. Csak a tankönyvet kell elolvasni	55,8 %
9. A tárgyban szerzett tudás nem túl hasznos	53,3 %
10. Csak mások megállapításait ismertetik	37,5 %
11. A megszerzett tudás hasznos az életben	29,3 %
12. Nincs szükség komoly erőfeszítésre	29,2 %
13. Sok órán kívüli olvasást kíván	28,3 %
14. A legtöbb gyerek jó eredményt ér el a tárgyban	25,1 %
15. Megmozgatja a képzeletet	25,0 %
16. Magunk jöhetünk rá dolgokra	24,2 %
17. Kíváncsiságomat kielégíti	20,8 %
18. Könnyű az anyag	20,0 %
19. Általában érdekes	13,3 %
20. Általában világos, érthető	8,3 %

a kölcsönös emberi kapcsolat, az emberi képességek kibontakoztatásának lehetősége. Ballér (1973) vizsgálatai alapján is igazolódott, hogy minél idősebb tanulóról van szó, annál több demokrátiázmust, mozgási szabadságot kívánnak elérni az iskolában.

Az ideális pedagógusról kialakított képben a pedagógus társadalmi és iskolai szerepével összefüggő vonások öltének testet. Ha a pedagógus munkájában a motiváló, tanácsadó, szervező funkciók kapnak helyet, akkor az elvárt tulajdonságok ebben az irányban differenciálódnak (Adelson, 1976; Falus, 1972; Sorenson, 1963). Átfogó képet kaphatunk a pedagógusokról, ha ezen tulajdonságokat a leginkább és a legkevésbé kedvelt tárgy relációjában vizsgáljuk.

A szakmai felkészültség a tanár motiváló tevékenységének egyik legfontosabb pszichológiai tényezője, amelynek több összetevője együttesen érvényesül.

Amint a XIII. táblázatból kitűnik, a tanulók 100 %-ánál szerepelt a leginkább szeretett tárgyat oktató tanár véleményezésében az, hogy "a tanár jól válaszol a kérdésekre", s csaknem mindenki (97,5 %) véleménye szerint a tanára jól ismeri az általuk kedvelt tantárgyát. A legkevésbé szeretett tárgy esetében is viszonylag nagy százalékban szerepeltek ugyan ezen válaszok, a különbség azonban statisztikailag szignifikáns. Ez a tendencia arra utal, hogy a diákoknak rendkívül fontos a tanár szakmai biztonsága.

### XIII. táblázat

A pedagógus szakmai felkészültsége

A tanárt jellemző tulajdonságok	kedvelt tárgy		nem kedvelt tárgy		szignifikancia p
	jellemző	nem jellemző	jellemző	nem jellemző	
A tanár jól válaszol a kérdésekre	120	100,0%	0	0,0%	71 59,2% 49 40,8% 0,0001
A tanár jól ismeri a tárgyat	117	97,5%	3	2,5%	81 67,5% 39 32,5% 0,01
A tanár vonzóvá tette a tárgyat	82	68,3%	38	31,7%	0 0,0% 120 100,0% 0,01

- 111 -

Nowogrodzki (1961) egy felmérésében hasonló eredményt kapott. A diákok a magasfokú szakmai tudást sorolták az első helyre a nevelői tulajdonságok között. Bábosik és munkatársai (1980) felmérése szerint a "tanárod nagyon jól ismeri azt a tárgyat, amit tanít" nevelési-oktatási tényezőt a rangsorban csak egy, a "tanárod mindig igazságosan bánik veled" jellemző előzi meg.

A pedagógushivatás kérdései nyilvánvalóan a szakmai etika, a pedagógus-éthosz kérdései. Ez azonban csak egy szilárd pedagógiai, szakmai bázison épülhet fel. Zsolnai (1980) vizsgálatai szerint: "Az átlagpedagógus pedagógiai tudása a mindennapiság szintjén mozog, szakmai tudásuk pedig kimerül azoknak a tankönyveknek az ismeretében, amit épp tanítanak. Az átlagos tankönyvi tudással rendelkezik."

Vizsgálati eredményeim szerint a pedagógus szakmai tudása a tantárgykedveltséget nagymértékben befolyásolja. A korábbiakban már igazolódott, hogy a tantárgykedveltség az iskolához való viszony alapvető meghatározója. Ezen adatok, valamint az irodalomban fellelhető források alapján feltételezhető, hogy a tanárok szakmai felkészültségének elmélyítése kedvezően alakítja a serdülők tanulási motivációját és áttételesen a diákok iskolához való viszonyát is.

A XIV. táblázatban feltüntetett három kérdés alapján arra kerestem választ, hogy a tanár-diák viszony hogyan hat a tan-



#### XIV. táblázat

A tanár, mint társ

A tanárt jellemző tulajdonságok	kedvelt tárgy		nem kedvelt tárgy		szignifikancia p
	jellemző	nem jellemző	jellemző	nem jellemző	
A tanár megértő	96 80,0%	24 20,0%	23 19,2%	97 80,8%	0,01
A tanárt érdekli a tanulók élete	95 79,2%	25 20,8%	20 16,7%	100 83,3%	0,01
A tanár zavarba hozza a diákokat	25 20,8%	95 79,2%	62 51,7%	58 48,3%	0,01

tárgykedveltségre. Megállapítható, hogy a leginkább szeretett tárgyat oktató tanárra jellemző, hogy megértő, érdekli a tanulók egyéni élete is, nem él vissza "hatalmával", nem hozza őket kellemetlen helyzetbe. A legkevésbé szeretett tárgy esetében ezen tulajdonságok éppen az ellenkező előjellel érvényesek. A különbség a két tantárgy között statisztikailag szignifikáns.

G. Donáth Blanka (1977) írja a tanár-diák kapcsolatáról: "A pedagógus és a tanulók közti kapcsolat legfőbb sajátossága a tanulók és a felnőtt nevelők helyzeti különbségéből szükségszerűen következő asszimetria. Ennek első következménye: a felnőttre háruló fokozott felelősség." A tanár-diák viszony asszimetriájában az iskolákban gyakran a hatalmi különbséget hangsúlyozzák a funkcionális különbség helyett.

Eredményeim szerint a tanulók igénylik, hogy a szakmai ismeretek elsajátításán túlmenően társnak is tekintse őket tanáruk. Szemléletesen tükrözi ezeket az igényeket Torrance és Myers (1971) vizsgálata, amely szerint az iskolások számára az ideális tanár a mások iránt érdeklődő, nyitott, őket értékelő és segítő ember. Becsületes, megbízik tanulóiban, és minden gyereket fontos egyéniségnek tart. Törődik velük, meleg, barátságos személyiség.

A XV. táblázatból kitűnik, hogy a serdülő tanulók miként látják a tanárt, mint a tanulás irányítóját, segítőjét. A tanárnak a szakmai tárgyi ismereteken túl rendelkeznie kell megfelelő pedagógiai, pszichológiai, módszertani ismeretekkel,

# XV. táblázat

A tanár mint a tanulási folyamat irányítója

A tanárt jellemző tulajdonságok	kedvelt tárgy		nem kedvelt tárgy		szignifikancia p
	jellemző	nem jellemző	jellemző	nem jellemző	
A tanár könnyen megérteti az anyagot	111 92,5%	9 7,5%	39 32,5%	81 67,5%	0,001
A tanárt jól tudjuk követni	96 80,0%	24 20,0%	53 44,2%	67 55,8%	0,01
Jó az időbeosztás az órán	96 80,0%	24 20,0%	43 35,8%	77 64,2%	0,001
Egyéni segítséget ad a gyengéknek	90 75,0%	30 25,0%	24 20,0%	96 80,0%	0,01
A tanár külön segítséget is nyújt	84 70,0%	36 30,0%	13 10,8%	107 89,2%	0,001
Audiovizuális eszközöket is használunk	63 52,5%	57 47,5%	20 16,7%	100 83,3%	0,001
Túl sok a házi feladat	24 20,0%	96 80,0%	86 71,7%	34 28,3%	0,001

hogyan tudását a tanulóknak át tudja adni. A válaszokból egyértelműen kiderül, hogy a leginkább szeretett tárgyat oktató pedagógus könnyen megérteti az anyagot (92,5 %), külön segítséget ad a gyengébbeknek (70,0 %), magyarázata könnyen követhető (80,0 %), az órák időbeosztása jó (80,0 %). Réthyné (1974) vizsgálataiból is kiderül, hogy a tanulók tantárgyszeretetét elsősorban az érzelmi attitűdök, ezen belül is döntően a tanár személye befolyásolja ("jó magyaráz"). A tanulók szerint a nem szeretett tárgy óráin csupán 16,7 %-os az eszközhasználat. Külön említést érdemel, hogy a véleményekből kitetszően a tanárok általában gyakran használnak audiovizuális eszközöket a tanítási órákon (52,5 %). Ez minden bizonnyal színesebbé, érdekesebbé teszi az órákat. Az érdekesség, változatosság motiváló szerepét korábban már kifejtettem. A különbség minden egyes kérdés esetében statisztikailag szignifikáns. Az eszközhasználat a szemléletesség elvét szolgálja. Betartása azért is indokolt, mert a tanulók döntő többsége vizuális típusú. Szemléltetéssel az ismeretszerzés könnyebb, hatékonyabb lesz. Bábosik és munkatársai (1980) eredményként azt kapták, hogy a tanulók azokat az eszközöket preferálják, amelyek az oktatási folyamat keretében alkotó módon, a konkrét helyzethez alkalmazkodva használhatók fel, szemben az információkat "konzerv" jelleggel közvetítő eszközökkel, mint pl. a hanglemez, magnetofon, munkalap.

A tanulók 75,0 %-a úgy ítéli meg, hogy a szeretett tan-



tárgy keretében a pedagógus ad egyéni segítséget. A nem kedvelt tantárgy tanítási-tanulási folyamatában e tevékenység aránya 20,0 %-os. Bábosik és munkatársai (1980) azt állapították meg, hogy a gyermekek a differenciálás különböző formáit igénylik. Elvárják, hogy a feladat minőségében, a házi feladatok nehézségi fokozatában s a segítség módjában is kerüljön sor differenciálásra. Mindez a reális, a teljesítőképesséhez igazodó, fejlesztő tanórai és házi feladatok beállítódást formáló hatékonyságára figyelmeztet. Egyébként a házi feladatot túl soknak találja a szeretett tárgyban a tanulók 20,0 %-a, a nem szeretett tárgyban a gyermekek 71,7 %-a. A pedagógusszemélyiséggel foglalkozó szakirodalom, a követelményeket körvonalazó dokumentumok nagy jelentőséget tulajdonítanak a "fölkényes szakmai tudásnak", ez magába foglalja az adott szaktárgyon belüli széles körű tájékozottságot, valamint ennek átadására szolgáló ismereteket is. Kardos professzor mondta egyszer a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán, hogy "Csak az menjen el pedagógusnak, aki valami különös kielégültséget érez, ha sikerül valamit úgy megmagyarázni, hogy tanítványai megértsék". A tapasztalatok szerint az érthető, világos magyarázat, a tanulói kíváncsiság és tudásvágy kielégítése elengedhetetlen a tanulás folyamatában.

A XVI. táblázatban tüntettem fel azt, hogy a tanárok igazságossága mennyire érvényesül a leginkább szeretett és a legkevésbé szeretett tantárgy relációjában. Az eredményekből

XVI. táblázat

A tanulói teljesítmények értékelése, osztályozása

A tanárt jellemző tulajdonságok	kedvelt tárgy		nem kedvelt tárgy		szignifikancia p
	jellemző	nem jellemző	jellemző	nem jellemző	
A tanár igazságosan osztályoz	104 86,7%	16 13,3%	46 38,0%	74 62,0%	0,001
A tanár hangulatától függően osztályoz	17 14,2%	103 85,8%	67 55,8%	53 44,2%	0,001
A tanárnak kedvencei vannak	32 26,7%	88 73,3%	69 57,5%	51 42,5%	0,001

látható, hogy a különbség az értékelés, osztályozás tekintetében is erősen szignifikáns; a szeretett tantárgy tanárára jellemző, hogy igazságosan osztályoz (86,7 %), míg a legkevésbé szeretett tárgyat oktató pedagógusra jellemző tulajdonságok "hangulatától függően osztályoz" (55,8 %) és "kedvencei vannak" (57,5 %). E jelenségek pedig csökkentik a tanulási motiváció hatékonyságát.

A Pedagógiai Lexikon (1978) a nevelő-növendék viszonyt elemezve kitér azokra a vonásokra, "amelyek a kíváncsú nevelői magatartást meghatározzák". Ezek között szerepel, mint "nélkülözhetetlen" jellemző, az igazságosság. "...az igazságosság és jóindulatú objektivitás, a megértő és segítő magatartás, amely nem egyszerűen utasításokban és egyértelmű direktívákban mutatkozik meg, hanem minden lehetséges esetben alternatívákat kínál a gyermeknek, ezáltal személyes elhatározásokat, választásokat tesz lehetővé. Az igazságosság a gyermek joga az egyenlő elbírálásra, társadalmi követelmény a pedagógussal szemben. Arra kötelezi a nevelőt, hogy növendéke elbírálásakor mellőzze a szubjektív indítékokat: a rokonszenvet, az ellenszenvet, az elfogultságot, mérje a gyermek tetteit mindenkor az iránta reálisan támasztható követelményekhez. Az igazságosság megkívánja a pedagógustól a nyílt őszinteséget, amely nem huny szemet a kedvezőtlen irányú fejlődés tényei fölött...". Az igazságos nevelő azonban nem ítélik hűvös objektivitással növendékeinek tettei fölött, hanem mindenkor tekintetbe veszi a követelmények mellett a gyermek körülményeit, teljesí-

tőkéességét, motívumait, jóindulatú törekvéseit" (I.m.). Előnyben kell részesíteni az individuális vonatkozási normaorientált értékelést a szociális vonatkozási normaorientálttal szemben (Réthy, 1986; 1989). A differenciált teljesítmény-visszajelzés pozitív hatást gyakorol az önértékelés fejlődésére, segíti a tanuláshoz való pozitív beállítódást, ösztönzi a tanulók szorgalmát. A kudarcorientált tanulóknál ösztönzőbb a teljesítményfejlődés értékelése, ami az individuális vonatkozási normaorientált értékelés jellemzője. A sikerorientált tanulóknál elegendő a differenciálatlan normára orientáló értékelés. Őket a szociális összehasonlítás, versengés hajtja. "Nem annyira az az érdekes, hogy a tanár sokat vagy keveset dicsér, hanem, hogy azt milyen formában teszi, és mit értékel" (Réthy, 1986).

Az emberi munka értékelése az egyik legkényesebb pszichológiai feladat. Mindig viszonyítást jelent, és ez a relatív értékrend szükségképpen kiemelést és háttérbe szorítást eredményez. Mind az egyes személyek érzékenysége, mind az egész közösség pszichés klímája érzékeny szeizmográfként reagál a tanári értékítéletre. Az elszenvedett sérelem súlyos traumaként élhet tovább a tanulók lelki világában, és közvetve befolyásolhatja a tanuláshoz mint munkának sikerét, értelmét, s egész motivációs bázisát.

A leginkább és legkevésbé szeretett tantárgyat oktató pedagógusok jellegzetes tulajdonságait a XVII. és a XVIII. táblázatban foglaltam össze.



XVII. táblázat

A leginkább kedvelt tárgyat oktató pedagógust jellemző tulajdonságok relatív gyakorisági sorrendje

1. A tanár jól válaszol a kérdésekre	100,0 %
2. A tanár jól ismeri tárgyát	97,5 %
3. A tanár könnyen megérteti az anyagot	92,5 %
4. A tanár igazságosan osztályoz	86,7 %
5. A tanárt tudjuk követni	80,0 %
6. Jó az időbeosztás az órán	80,0 %
7. A tanár megértő	80,0 %
8. A tanárt érdekli a tanulók élete	79,2 %
9. A tanár egyéni segítséget ad a gyengéknek	75,0 %
10. A tanár külön segítséget is nyújt	70,0 %
11. A tanár vonzóvá tette a tárgyat	68,3 %
12. Audiovizuális eszközöket is használunk	52,5 %
13. A tanárnak kedvencei vannak	26,7 %
14. A tanár zavarba hozza a diákot	20,8 %
15. Túl sok a házi feladat	20,0 %
16. A tanár hangulatától függően osztályoz	14,2 %

XVIII. táblázat

A legkevésbé kedvelt tárgyat oktató pedagógust jellemző tulajdonságok relatív gyakorisági sorrendje

1. Túl sok a házi feladat	71,7 %
2. A tanár jól ismeri tárgyát	67,5 %
3. A tanár jól válaszol a kérdésekre	59,2 %
4. A tanárnak kedvencei vannak	57,5 %
5. A tanár hangulatától függően osztályoz	55,8 %
6. A tanár zavarba hozza a diákokat	51,7 %
7. A tanárt tudjuk követni	44,2 %
8. A tanár igazságosan osztályoz	38,0 %
9. Jó az időbeosztás az órán	35,8 %
10. A tanár könnyen megérteti az anyagot	32,5 %
11. A tanár egyéni segítséget ad a gyengéknek	20,0 %
12. A tanár megértő	19,2 %
13. Audiovizuális eszközöket is használunk	16,7 %
14. A tanárt érdekli a tanulók élete	16,7 %
15. A tanár külön segítséget is nyújt	10,8 %
16. A tanár vonzóvá tette a tárgyat	0,0 %

A tantárgyakhoz való viszonyulás vizsgálati adatainak összegezésénél szükséges utalni arra, hogy ez a viszony meglehetősen differenciált formában jelenik meg a tanulói véleményekben. A feltárt adatok és a gyakorlati tapasztalatok jelzik azt, hogy a tantárgyakhoz való viszonyulás lényegében két dimenzió (a kedveltség és nem kedveltség) különböző árnyalataiban nyilvánul meg. A vonzódás és elutasítás mellett közömbösséget tükröző állásfoglalás nem igen fordul elő legfeljebb a két dimenzió sajátos keveredése eredményezhet valamiféle "ambivalens" tantárgyi attitűdöt.

A kedvelt tantárgy iránti vonzódást motiváló pszichológiai tényezők közül vezető helyet foglal el a tárgy érdekessége (93,3 %) és a megszerzett tudás hasznosíthatósága az életben (92,5 %). E két indíték kapcsolata és kölcsönhatása arra enged következtetni, hogy az érdekesség nem öncélúan funkcionál, hanem a tanulók felismerése szerint gyakorlati és a későbbi életre felkészítő értéket képvisel. Ezzel összefüggésben viszonylag magas gyakorisággal szerepel a tanulás által közvetített ismeretek képzeletet megmozgató jelentőségére (81,7 %), érthetőségére (80,0 %), a kíváncsiságot kielégítő minőségére (75,0 %) utaló motívumok. Az átlagosnál jobb előfordulási arányt képviselnek a következő indítékok: önállóan lehet "rájönni" a dolgokra (75,0 %), nincs szükség komoly erőfeszítésre (60,8 %), a többség jó eredményt ér el a tárgyban (59,0 %) könnyű az anyag (57,5 %). Megállapítható, hogy ezen utóbbi motívumcsoport a

tananyag tartalmán, a "tanulhatóság" viszonylagos könnyedségén keresztül gyakorol vonzó, s jó teljesítményt ösztönző hatást a tanulókra.

A nem kedvelt tárgyakhoz való viszonyulás esetében általában a pozitív késztetéseknél előforduló tényezők hiánya, illetőleg negatív előjelű érvényesülése a jellemző. A pozitív tanulási attitűddel ellentétben a nem kedvelt tantárgy igen magas gyakorisági mutatóval minősül unalmasnak (81,7 %). Ez a motívum mintegy szükségszerűen maga után vonja a tárgy bonyolultságát (74,2 %) és anyagának nehézségét kifogásoló véleményeket. Érthető, ha az ilyen jelzőkkel minősített tananyag nem elégíti ki a tanulók kíváncsiságát (70,0 %) és sokan vélekednek úgy, hogy ilyen feltételek mellett csak kevesen érnek el jó eredményt ezekből a tantárgyakból (66,7 %). Az átlagos gyakorisági szinten regisztrálható motívumcsoportban figyelmet érdemelnek a következő választípusok: nincs szükség képzeletre (57,5 %), csak a tankönyvet kell elolvasni (55,8 %), a tárgyban szerzett tudás nem túl hasznos (53,3 %). Ezen jogosnak minősülő vélemények mellett a tanulók több mint fele (56,7 %) nyilatkozik úgy, hogy "komolyan kell dolgozni".

A vizsgálati adatokból kitűnik, hogy a tanulási motívumok szempontjából megkülönböztetett figyelmet érdemlő tantárgyi érdeklődés meghatározó tényezője a pedagógus felkészültsége, nevelői tevékenységének hatékonysága. A kedvelt tantárgyhoz való viszonyulás egyik jellegzetes mutatója a tanár szakmai



felkészültségével és mesterségbeli tudását elismerő tanulói vélemények magas aránya. A tanulók - kedvelt tantárgyon keresztül történő - motiválásában különösen figyelmet érdemel az, hogy a tanár jól (meggyőzően) válaszol a tanulók által feltett kérdésekre (100,0 %), jól ismeri a tantárgyát (97,5 %), könnyen megérteti az anyagot (92,5 %), igazságosan osztályoz (86,7 %), magyarázata jól követhető (80,0 %). Szintén magas gyakorisági mutatóval regisztrálható a következő motívumcsoport, amely a sokat emlegetett humanisztikus tanár-diák viszony alkotó együttműködést ösztönző légkörére enged következtetni. A tanulók különösen méltányolják azt, hogy a tanár megértő magatartást tanúsít tanítványai iránt (80,0 %), érdeklődik életkörülményeik felől (79,2 %), egyénileg segíti a gyengéket (75,0 %). A tanári bánásmód ezen bizalomkeltő megnyilvánulási formái kedvező hatást gyakorolnak a tantárgyakhoz való viszony alakulására és a pozitív tanulási indítékok fejlődésére.

A kevésbé kedvelt tárgyakat tanító tanárok pedagógiai tevékenységének több összetevője inkább csökkenti, mintsem erősíti a tanulás motiváltságát. Legnagyobb gyakorisággal szerepel a sok házi feladat (71,7 %) mint nehezítő körülmény. Lényegesen alacsonyabb mutatóval ugyan, mint a kedvelt tantárgynál, de konstatálják a tanulók azt, hogy a tanár ismeri a tárgyat (67,5 %) és jól válaszolja meg a feltett kérdéseket (59,2 %). De a tanulók több mint fele arról a tapasztalatról nyilatkozik, hogy a tanárnak kedvencei vannak (57,5 %), amihez kapcsolódik következményként az, hogy hangulatától függően osztályoz

(55,8 %). Mindezt tovább nehezíti az a körülmény, hogy a tanár zavarba hozza a diákot (51,7 %), ami nyilván befolyásolja a teljesítmény alakulását.

A fentiek alapján megállapítható, hogy a tantárgykedveltség alakulása több pszichológiai tényező - nem ritkán ellentmondásos - kölcsönhatásának függvénye. Leginkább értékelhető a tantárgy tartalmának társadalmi és gyakorlati hasznosságának szerepe, valamint a tanár motiváló hatásának érvényesülése.

## VI. ÖSSZEGEZÉS

Munkámban arra a feladatra vállakoztam, hogy rendszerbe foglaltan feldolgozzam azokat a vizsgálati eredményeket, amelyeket a serdülő tanulók tanulási motivációjának pedagógiai pszichológiai tanulmányozása során nyertem. Témaválasztásomat a nevelés hatékonyságának javítását célzó pszichológiai törekvések motiválták.

Kezdettől fogva számot vetettem azzal, hogy a téma meglegítően összetett (ez a munkálatok menetében többszörösen igazolódott). A megfogalmazott munkahipotézisek megítélésem szerint alkalmasnak bizonyultak arra, hogy megszabják munkám elméleti kereteit, és ebben a gondolatrendszerben összefoghatók legyenek a vizsgálatban feltáruló eredmények.

A téma tartalmi elhatárolásánál az volt a célom, hogy a tanulási motivációt három, egymással szorosan összefüggő témában tanulmányozzam: az iskolához való viszony, a tanulási motiváció szerveződése és a tantárgykedveltség alakulása. Ennek megfelelően, a tematikusan kapcsolódó vizsgálatok tényfeltáró adatait három külön fejezetben dolgoztam fel és értelmeztem. Mivel az egyes fejezetek végén a fontosabb eredményeket már összegeztem,

ezúttal csak azt tekintem feladatomnak, hogy e három, egymással szorosan kapcsolódó kérdéskör főbb összefüggéseit rendszerbe foglaljam, és a munkahipotézisek kérdésfeltevéseit röviden megválaszoljam.

Az iskola iránti attitűd, a tanulási motiváció és a tantárgykedveltség motivációi közötti összefüggések elemzése előtt röviden szólni kell a három kérdéskör közötti kapcsolatáról.

Iskola iránti attitűd és a tanulási motiváció viszonyát nézve felmerül a kérdés, hogy mi a különbség az attitűd és a motiváció között. A pillanatnyi motiváltságot könnyű elkülöníteni az attitűdtől: a motiváltság valamilyen célra irányult aktivált állapot, míg az attitűd csupán viselkedési beállítottság, tehát az attitűd inkább helyzeti, míg a motiváció a mozgási energiához hasonlítható (Kozéki, 1985). A szakirodalom sokszor nem tesz különbséget az iskolaattitűd és az iskolai motiváció között éppen azért, mert a mérés célja és formája azonos, vagyis mindaz, ami a nevelőt elsősorban érdekli. Entwistle (1976) például ezt írja az általa kidolgozott iskolai motivációt vizsgáló eljárásmód ismertetésekor: "Az itemek ebben az iskolai motiváció skálában nagyon sok azonosságot mutatnak azzal, amit Lunn attitűdnek nevezett". Kozéki (1985) véleménye szerint "mindkettő egy bizonyos készenlétet jelent, az attitűd egy dologgal kapcsolatos vélemény, egy bizonyos reakció készenlétét, a motiváció pedig egy bizonyos törekvési készenlét, a pszichés energiának egy bizonyos irányba való mozgósításának képességét, a készenlét bizonyos fajta motivált cselekvésre, ha erre szükség



van, alkalom, lehetőség nyílik". Mindkettőnek vannak affektív, kognitív és viselkedéses összetevői. Mégis, az attitűd inkább valamilyen élmény átélésére, véleményalkotásra, esetleg valamilyen viselkedésre való készenlét, szimpátiát vagy antipátiát kifejező beállítódás. A motívum viszont mozgató tényező, amely a viselkedést egy célkitűzés irányába mozgatja, megindítja, fenntartja, irányítja az egyén viselkedését bizonyos célok felé, még akkor is, ha ez a cél nem okvetlenül tudatosan felfogott.

Ezek alapján érthető, hogy jelen munkámban metodikai szempontból miért van bizonyos hasonlóság és átfedés az attitűdök és a tartós motivációs jellemzők között. Hiszen ugyanaz az item nem mérheti azt, hogy valaki a tudást igen nagy értéknek tartja (pozitív attitűd a tudásszerzés iránt), s a kompetenciát (a tudásszomj mint ismeretszerzési, tökéletesedési motívum). A különbség abban van, hogy az attitűd, mivel elsősorban véleményalkotási diszpozíció, legjobban úgy közelíthető meg, hogy konkrétan rákérdezünk, az illető szereti-e, értékesnek tartja-e az iskolát, fontosnak tartja-e a tanulást. A motiváció (nem mindig tudatosult) mozgatóerő lévén pedig inkább indirekt kérdésekkel vizsgálható, inkább bizonyos megnyilvánulásokat, az érzelmi feszültség, a törekvés jeleinek megmutatkozását próbáljuk megállapítani az egyes kérdésekkel, s a válaszokból igyekezünk kibontani, hogy általában mennyire törekszik az egyén az eredményes tanulásra, mi mindent tesz meg az iskoláért, mennyire mozgósítják

őt a kifejezett vagy lappangó elvárások.

Az iskola iránti attitűd és a tantárgykedveltség kapcsolata azért fontos számunkra, mert a tanuláshoz való viszonyt, a tantárgy iránti érdeklődést az egész iskola kapcsolat-és tevékenységrendszere formálja. A gyermekek iskolai közérzete, örömei és szomorúságai napjainkban nagyrészt a tanulmányi eredményességhez fűződnek. Vagyis az iskolához való viszonyt, az iskolai attitűdöt alapvetően a tanuláshoz fűződő viszony határozza meg.

Az iskola iránti kedvező attitűd vizsgálataim és más hazai vizsgálatok (Ballér, 1973) eredményei szerint is elsősorban a tantárgy szeretetével mutatja a legszorosabb összefüggést. Ebből következik, hogy tantárgy iránti vonzalom vagy ellenszenv könnyen áttevődhet az iskolai attitűdre is.

Tanulási motiváció és a tantárgykedveltség kapcsolatának vizsgálata alapján megállapítható, hogy a tanulási motívumok egyik lényeges pszichológiai összetevője a tantárgy iránti érdeklődés. A tantárgykedveltség motívumai sok hasonló vonást tartalmaznak az általában vett tanulási motívumokkal. Ilyenek pl. a tárgy elsajátításával kapcsolatos tudás társadalmi haszna, a téma érdekessége, a felfedezés öröme, a kíváncsiság, a gyakorlati hasznosság, a pedagógussal kialakított együttműködő kapcsolat, az önmegvalósítás lehetősége, örömszerzés a szülőknek. A tantárgy iránti érdeklődés és a tanulási motívumok a megismerési érdeklődésben integrálódnak. Ez a tanulási tevékenység leg-

hatékonyabb motívuma. Ilyenkor nem egyszerűen a tudás megszerzése, hanem a valóság mélyebb összefüggéseinek megismerése a tanulás domináns indítéka.

Az egyes fejezetekben már ismertettem a tanulók iskolai attitűdjében, tanulási motivációjában és a tantárgykedveltségben szerepet játszó egyes motívumokat. Ezen motívumok azonban nem önmagukban, hanem egymással igen szoros kölcsönhatásban, motivációs struktúra rendszert alkotva határozzák meg a tanulók motiváltsági állapotát. Tovább árnyalja a képet az a körülmény, hogy a motivációs struktúra rendszer működését, hatékonyságát a tanulók személyisége is nagymértékben befolyásolja.

A dolgozat munkahipotézisei a vizsgálati adatok és a tapasztalati mutatók elemzése alapján az alábbiak szerint igazolódtak.

A tanulók iskolához való viszonya összetett, soktényezős jelenséggé foglал magában. Mindössze a serdülők 30,8 %-a szeret iskolába járni. A többség (69,2 %) ambivalens módon viszonyul az iskolához. Ennek oka, hogy ebben a kategóriában vonzó és kevésbé vonzó elemek sajátos keveredése van jelen. A tanulók iskolai közérzete is hullámszó tendenciát jelez, determinálva a siker-kudarц által. A sikerélmény alkalomszerű jelenlétéről a tanulók 18,0 %-a tesz említést, 8,4 % pedig általános sikertelenséggel küszködik. A sikertelenség döntően a felelési szituációban jelentkezik (a tanulók 44,4 %-a közepesen szorong, 9,2 %-a "szinte megbénul" a félelemtől). Mindez jelzi, hogy a tanulók nem az iskolát nem kedvelik, hanem félnek a számonkéréstől,



a kudarctól, ami kihat a társas kapcsolatok, valamint a tanár-diák viszony alakulására is. Kedvező jelenség, hogy a tanulók 94,0 %-ának szülei fontosnak tartják gyermekük eredményes tanulását. E pozitív tendencia döntően hat a tanulók iskolához való viszonyára és tanulási motivációjára. A fentiekből kitűnik, hogy az iskolához való viszony pszichológiai jellemzői alapvetően meghatározzák a tanulási motiváció alakulását, működését.

Igazolást nyert az a feltételezés, mely szerint a tanulás motívumai a pályaválasztás, továbbtanulás, későbbi életút megvalapozása körül szerveződnek. A strukturálódás fókusza a szülői elismerés elnyerése. Ennek jelentősége abban áll, hogy a szülő felismerve, hogy gyermekei jövőbeli boldogulásának fontos feltétele a rendszeres tanulás, művelődés, önképzés, eredményes iskolai szereplést, teljesítményt várnak tőlük. Mindezt igazolja a kulturálódási, művelődési igény magas arányú megfogalmazása is. A kapott adatok szerint a tanulók 80,0 %-a legfontosabbnak, 19,2 %-a fontosnak tartja a jövőendő foglalkozásra való felkészülést. A továbbtanulás motívuma ugyan nem szerepel az elsők között a rangsorban, de az őt megelőző késztetések mindegyike magában foglalja, feloldva az alacsonyabb preferálás ellentmondását.

A tantárgyakhoz való viszonyt döntően meghatározza a tananyag tartalma, az ismeretelsajátítás nehézsége és a pedagógus mesterségbeli kvalitása. A kedvelt tantárgy könnyű, világos, érthető; elsajátításához a tanulók aktivitása szükségeltetik, a



tanár megszeretteti tantárgyát, egyéni segítséget ad és kevés házi feladatot. A nem kedvelt tárgyra mindezen jellemzők ellentettjeinek túlsúlya jellemző. A szeretett tárgyat szívesen tanulják a gyermekek, így a tanulási motiváció alakulásának, fejlesztésének kedvező lehetőségét nyújtja. A tantárgyakhoz való viszonyulás szelektív jellegű, és e minőségében a tanulási motiváció meghatározó tényezője.

Az alábbiakban kísérletet teszek a tanulási motiváció fejlesztését szolgáló, néhány fontosnak ítélt, pedagógiai pszichológiai eljárás felvázolására.

A nevelő kiemelkedően fontos feladata, hogy olyan légkört teremtsen, mely a gyermekek számára vonzóvá, értékké teszi az iskolát. Meleg iskolai légkörben a tanulók érezhetik, hogy szeretettel veszik körül őket, és jelen van az elkötelezettség és összetartozás élménye is. A mai társadalmi-gazdasági változások megkövetelik, hogy az iskola aktív, önálló, felelősségvállaló embereket neveljen. Így a személyiség belső, dinamikus tulajdonságainak kellene központi jelentőségűvé válniuk. Ez megköveteli a pedagógiai tevékenység olyan átalakulását, amelyben a pedagógus maradéktalanul betölti a folyamat irányítójának szerepét, pontosan ismerve a gyermek pszichikumában lezajló jelenségeket. A nevelő feladata, hogy a gyermekek motivációs rendszerét úgy alakítsa, hogy a gyermek saját lehetőségeit a legjobban kibontakoztathassa, adottságait a legjobb irányba fejlessze,

bővítse új és értékes tulajdonságokkal. A nevelőnek figyelnie kell azt, hogy mi jelent értéket a gyermek számára, mi az ami mozgósítja, vonzza. Az iskolai nevelési és oktatási rendszer akkor működik optimálisan, ha minden tanulónak megvan a potenciális lehetősége arra, hogy az egyetemes kultúra kincstárából minél többet kisajátítson. Mivel a társadalom heterogén és strukturált, az egyes embereknél mind minőségileg, mind mennyiségileg különböző szintű igények jelentkeznek, és ezekben különböző szubjektív érdekek tükröződnek. A továbbfejlődés alapvető feltétele, hogy minden pedagógus, tanuló és szülő számára explicitté tegyünk, hogy az egyes tudásszintek milyen szubjektív anyagi és erkölcsi haszonnal, milyen társadalmi elismeréssel járnak együtt.

A pedagógus teremtsen olyan körülményeket, melyek között a tanulók iskolai tevékenységüket eredményesen végezhetik és társas kapcsolataik kellemessé válhatnak. A kortárs csoport segítségével eredményesebben tudják befogadni az ismeretanyagot, továbbá hasznosítani a nevelő tanácsait. A nevelőnek el kell érni, hogy az osztálytársak helyesen értékeljék egymást. A tanulók azt a közösséget érzik magukénak, amelyikben elfogadják, tiszteltben tartják egyéniségüket és lehetőségük van személyiségük, tudásuk tökéletesítésére, egészséges önismeretük kifejlődésére.

A tanítás megfelelő minőségével és az ebből következő eredményes tanulással kell motiválni a tanulót nem pedig az egyes órákon esetlegesen beiktatott mozzanatokkal. A gyermekeket aktívan be kell vonni az ismeretszerzés és alkalmazás folyamatába.

Ennek első lépése lehet a tanítási célok tisztázása, a tevékenység tartalmának megkeresése. A tanítási-tanulási folyamatot célszerű a különböző tevékenységi formák alkalmazásával megszervezni. Más-más motiváló szerepet tölthet be a frontális, a csoport-, valamint az individualizált osztálymunka, figyelve arra, hogy a változatosság és állandóság egyensúlya meglegyen. A direkt és indirekt tanári magatartás a nevelési-oktatási folyamat megfelelő helyen alkalmazása pozitívan hat a tanulási motivációra. Mindig figyelembe kell venni a feladat tartalmát, nehézségi fokát, a tanulók életkori fejlettségét, egyéni sajátosságait, valamint a személyiségtípusokat. A szakirodalomban bemutatott kísérletekből, a felmérésekből arra lehet következtetni, hogy az individualizációt és a differenciációt igénylik a tanulók. Ösztönözni kell a tanulókat az önálló ismeretszerzésre, fel kell kelteni bennük az önművelés igényét. Az öntevékenység kialakítására meg kell tanítani a gyermekeket. A feladat nehézségi fokának emelése elengedhetetlen a tanulási folyamatban. A fokozatosság elvének figyelmen kívül hagyása csökkenti a tanulók részvételét a tanítási-tanulási folyamatban és növeli a kudarc esélyét. Ugyanakkor meg kell tanítani a gyermekeket a konfliktusok helyes feloldására, arra, hogy a kudarc is újabb erőfeszítésekre ösztönözzön. Nagyon fontos motiváló szerepet tölt be az osztály szociális, affektív, kognitív kapcsolata. Ezek összefüggéseinek figyelembe vétele elengedhetetlen a pedagógus számára.



Az objektív, normára irányított értékeléssel minden teljesítményre reagáljon a pedagógus (a nonverbális kommunikáció jelzéseitől a dicséreten át az érdemjegyben, osztályzatban kifejezett értékelésig).

A tanulók iskolához való viszonya, tanulási motivációja, tantárgykedveltsége nagymértékben függ a gyermekeket érő otthoni hatásoktól, szüleiktől. A szülők érdeklődése, iskolához való pozitív viszonya döntően meghatározza gyermekeik iskolához, tanuláshoz való viszonyát, kedvező társas kapcsolataik kialakulását. A pedagógus feladata, hogy ösztönözze a szülőket, hogy érdeklődjenek gyermekük iskolai munkája iránt, figyeljék fejlődését, és lehetőségeikhez mértén aktívan segítsék a nevelő munkáját. A nevelő alakítsa ki szoros, egyenrangú együttműködést a szülőkkel.

Mindezek megvalósítása megteremtheti azokat a pedagógiai pszichológiai feltételeket, amelyek kedvező lehetőséget biztosítanak a gyermekek személyiségének, tanulási motivációjának fejlődéséhez.



## VII. MELLÉKLETEK

A felmérésekhez használt kérdőívek.



3. Örömeim is vannak, de gyakoriak a sikertelenségek is
4. Tanáraim hol elismernek, hol megdorgálnak
5. Szüleim néha nagyon szigorúan veszik az iskolai munkát, máskor meg nem is érdekli őket
6. Mert:.....

II. Mennyire tartod fontosnak az iskolába járást?

1. Az iskolát különösen fontosnak tartom, majdnem annyira mint a családot.  
Miért? .....
2. Fontosnak tartom, csak így érhetem el életcélomat.  
Miért?.....
3. Elfogadom, hogy így kell lennie  
Miért?.....
4. Kényszernek érzem az iskolába járást  
Miért?.....
5. Az iskolának nincs jelentősége, nem látom értelmét az iskolába járásnak. Miért? .....

III. A tanítási órák mennyire érdekesek számodra?

1. Nekem minden óra nagyon érdekes
2. A legtöbb órát érdekesnek tartom
3. Legalább a fele érdekes
4. Van néhány érdekes óra is
5. Számomra inkább unalmasak az órák mint érdekesek

IV. Mennyire elégíti ki kíváncsiságodat az iskola?

1. Teljes mértékben kielégít amit itt hallok és kapok
2. Általában kielégít amivel foglalkozunk
3. Közepesen elégít ki az iskolában kapott ismeret
4. Alig kapok kielégítő választ kérdéseimre
5. Egyáltalán nem elégít ki az iskola

V. Mennyire érted meg a tananyagot az órákon?

1. Könnyedén mindent megértek
2. Néhány eset kivételével mindent megértek
3. Talán a felét értem meg csak
4. Alig értek meg valamit az órákon
5. Semmit sem értek meg

VI. Mennyire tartod hasznosnak az iskolában tanultakat?

1. Mindent hasznosnak tartok
2. A többségét hasznosnak tartom
3. Talán a fele hasznosítható
4. Sok fontosabb dolgokról is tanulhatnánk
5. Semmit sem fogok tudni belőle hasznosítani

VII. Mennyire érzed magad sikeresnek tanulmányi téren?

1. Minden tárgyból sikeres vagyok

- 3 -

2. A legtöbb tárgyból sikeres vagyok
3. Vannak tantárgyak, amelyekből sikeres vagyok
4. Csak egy-egy alkalommal van sikerem
5. Soha nincs sikerélményem

VIII. Az iskolai sikertelenség fokozatai

1. A végsőig elkeseredett vagyok
2. Sikertelenségen általános
3. Sikertelenségem közepes
4. Sikertelenségem enyhe
5. Sikertelenségem alig jelentős

IX. Szorongásaid, féltelmeid hogyan jelentkeznek feleléskor?

1. Súlyosnak, szinte megbánulok
2. Nagymértékben
3. Közepesen
4. Kevésbé erős
5. Enyhe

X. Tudásod gyarapodását hogyan ítéled meg?

1. Nagyon elégedett vagyok magammal
2. Elégedett vagyok magammal
3. Közepes elégedettség
4. Gyenge elégedettség
5. Elégedetlen

XI. Milyen tanuló vagy?

1. Mindenből ötösöm volt év végén
2. A legtöbb jegyem ötös
3. Jegyeim fele ötös, fele négyes
4. Inkább négyeseim-hármasaim vannak
5. Legtöbb jegyem hármas körül van
6. Többsége kettes
7. Elégtelenem is volt

XII. Az iskolában mit tartasz a legrosszabbnak? .....

.....  
Mit a legjobbnak? .....

XIII. Milyennek ítéled meg a tanárok és közted lévő kapcsolatot?

1. Személyes kapcsolatom minden tanárral nagyon jó
2. Személyes kapcsolatom a legtöbb tanárral jó
3. Személyes kapcsolatom a tanárok felével elfogadható
4. Személyes kapcsolatom csak néhány tanárral elfogadható
5. Egy tanárral sem vagyok jó viszonyban

XIV. A tanárok türelmességét hogyan ítéled meg?

1. Minden tanárom türelmes
2. A legtöbb tanár türelmes
3. Tanáraink fele türelmes
4. Csak néhány tanár türelmes
5. Egy tanárom sem türelmes

XV. Tanáraidat mennyire tartod igazságosnak?

1. Minden tanárom igazságos
2. Tanáraink többsége igazságos
3. Tanárainknak talán a fele igazságos
4. Csak néhány tanárom igazságos
5. Egy tanárom sem igazságos



XVI. Mennyire tetszik tanáraid tudása?

1. Minden tanárom tudása imponál
2. Tanárain többsége elismerésre méltó tudással rendelkezik
3. Talán a felének a tudása tetszik
4. A többség tudása nem erősíti a tekintélyüket
5. Nem tetszik tanárain tudása

XVII. Énérzetekben megbántottak-e tanáraid?

1. Soha nem bántottak meg
2. Volt rá példa, hogy megbántottak
3. Többször előfordult, hogy megbántottak
4. Rendszeresen megbántanak
5. Mindig megaláznak, lenéznek

XVIII. Szerinted milyenek a pedagógusok?

Gondolj arra a tanárodra, akit legjobban kedvelsz.  
Jelöld meg az egyes állítások után, hogy azok mennyire jellemzőek rá: Ha nagyon jellemző: NJ

Jellemző: J

kissé jellemző: KJ

nem jellemző: NeJ-t írj mellé!

A./ Akit kedvelsz: Akit nem kedvelsz:

- |   |       |       |
|---|-------|-------|
| a./ Mindig barátságos a tanulókhoz          | ..... | ..... |
| b./ Jó természete van, jó vele együtt lenni | ..... | ..... |
| c./ Sohasem parancsolgat a gyerekeknek      | ..... | ..... |
| d./ Mindig vidám                            | ..... | ..... |
| e./ Láthatóan szereti a gyerekeket          | ..... | ..... |
| f./ Jó példát mutat a tanulóknak            | ..... | ..... |
| g./ Mindig csinos, jól ápolt                | ..... | ..... |
| h./ Beszédstílusa közvetlen, megnyerő       | ..... | ..... |
| i./ Mindenről lehet vele beszélni           | ..... | ..... |
| j./ Ilyen ember szeretnék lenni én is       | ..... | ..... |

B./

- |   |       |       |
|---|-------|-------|
| a./ Sokat tud a szaktárgyáról                       | ..... | ..... |
| b./ Váratlan kérdések nem hozzák zavarba            | ..... | ..... |
| c./ Mindig magabiztos az osztály előtt              | ..... | ..... |
| d./ Beismeri azt is ha téved                        | ..... | ..... |
| e./ Sokat olvas, tanul, hogy még többet tudjon      | ..... | ..... |
| f./ Szaktárgyán kívül is sok ismerettel rendelkezik | ..... | ..... |
| g./ Gyakran buzdít a még jobb eredményekre          | ..... | ..... |

C./

- |                                     |       |       |
|-------------------------------------|-------|-------|
| a./ Szívesen tanít                  | ..... | ..... |
| b./ A legjobb tanárok közé tartozik | ..... | ..... |
| c./ Az érsei soha nem unalmasak     | ..... | ..... |
| d./ Érthetően magyaráz              | ..... | ..... |

- 5 -

- e./Jó lenne, ha minden tanár hozzá hasonló lenne .....  
 f./ Sokat szemléltet, kísérletezik .....  
 g./ Jó tanulási módszereket is ajánl .....  
 D./ a./Gyakran megdicséri a gyerekeket .....  
 b./Csan kívül is gyakran beszélget a gyerekekkel .....  
 c./Megérti a tanulók problémáit .....  
 d./Kíváncsi a gyerekek véleményére is .....  
 e./ Következetes .....  
 f./ Szigorú fegyelmet követel .....  
 g./Magas, de elérhető követelményeket támaszt .....  
 h./ Reálisan értékkel .....  
 i./ Gyakran megbünteti a gyerekeket .....  
 j./ Sokszor kivételez .....

Gondolj arra a tanárodra, akit legkevésbé kedvelsz!  
 Ismét olvasd végig a XV. kérdésben felsorolt jellemzőket.  
 Jelöld a második oszlopban, hogy rá mennyire igazak az egyes állítások!

XIX. Ha Te tanár lennél, milyen viszonyt alakítanál ki a tanítványaidal?

1. Mindent úgy tennék, ahogy mostani tanáraim
2. A legtöbb helyzetben hasonlóan cselekednék
3. Sok esetben másként csinálnám, mint ők
4. Alig tudok rá példát, amit ugyanúgy oldanék meg, mint ahogy a mostani tanáraim teszik
5. Teljesen más viszonyt alakítanék ki tanítványaimmal

XX. Szüleid mennyire tartják fontosnak iskolai eredményeidet?

1. A legfontosabb számukra, hogy eredményesen tanuljak
2. Gyakran biztatnak a jobb eredményekre
3. Általában van lehetőségem, hogy otthon nyugodtan tanuljak
4. Gyakran miattuk nem tudok rendesen készülni
5. Nem érdekli őket milyen eredményeim vannak

XXI. Szüleid mennyire elégedettek iskolai teljesítményeddel?

1. Nagyon büszkéek rám iskolai teljesítményem miatt
2. Büszkéek rám
3. Általában elégedettek velem
4. Csak ritkán vannak megelégedve eredményeimmel
5. Soha nem elégedettek

XXII. Mi szüleid foglalkozása?

Apa: .....  
 Anya: .....

XXIII. Szüleid iskolai végzettsége:                      Apa                      Anya  
 főiskolát, egyetemet végzett .....  
 érettségizett .....  
 Szakmunkásvizsvát tett .....  
 általános iskolát végzett .....  
 8 " nem végezte el .....  
 8 " nem végezte el .....

XXIV. Milyen a családod összetétele?  
 1. Apa is és anya is veled él együtt  
 2. Csak az egyik szülővel élsz együtt  
 3. Van testvéred /esetleg több is/

4. A család egyetlen gyermeke vagy
5. Valamelyik szülő nem él

XXV. Milyenek a család körülményei?

1. Saját lakásban/vagy házban/ lakunk
2. Albérletben lakunk
3. Nagyszülők is velünk élnek
4. Van külön gyermekszoba

XXVI. Miért kapsz otthon jutalmat vagy dicsőretet?

1. Jó tanulásért
2. Jó viselkedésért
3. Otthoni segítségért
4. Néha minden apróságért, máskor meg semmiért
5. Semmiért nem szoktak megdicsérni

XXVII. Mivel jutalmaznak meg otthon leggyakrabban?

1. Pénzzel
2. Ajándékkal
3. Közös kirándulás a családdal, esetleg mozi, színház
4. Simogatás, puszti
5. Nem szoktak jutalmat kapni

XXVIII. Miért szidnak meg vagy büntetnek meg otthon?

1. Rossz jegyért, hanyagságért
2. Késésért, feledékenységért
3. Hazugságért
4. Lurvaságért, verekedésért
5. Nem szoktak büntetni, azt csinállok, amit akarok

XXIX. Milyen büntetést szoktál kapni?

1. Eltiltás valamitől
2. Zsebpénz megvonása
3. Szidás, korholás
4. Verés
5. Elég büntetés az számomra, ha látom, hogy bánatot okoztam

XXX. A családot érintő kérdésekben kikéri-e a véleményedet szüleid?

1. Mindig bevonnak a családi megbeszélésbe
2. Legtöbbször számítanak a véleményemre
3. Gyakran meghallgatnak engem is
4. Alig veszik figyelembe mit szeretnék
5. Nekem nincs beleszólásom a család ügyeibe

XXXI. Ha felnőtt leszel, Te hogyan neveled majd gyermekeidet?

1. Ugyanúgy, ahogy engem neveltek
2. Sok mindent én is úgy fogok csinálni
3. Néhány dolgot másként teszek majd
4. Alig van olyan dolog, amit én is megőrzök
5. Teljesen másként fogom nevelni a gyermekeimet

XXXII. Társaid előtt van-e tekintélyed?

1. Társaim büszkéek rám, elismerik tudásomat
2. Elégedettek velem, de más emberi tulajdonság is közre játszik
3. Elfogadják, de nem az iskolai munkám miatt



4. Éreztetik velem, hogy gyenge tanuló vagyok
5. Gunyolódnak velem, nem fogadnak be

XXXIII. Mi kell ahhoz, hogy valaki bekerüljön a baráti társaságba?

1. Kiemelkedő tanulmányi eredmény
2. Jó testalkat, erős fizikum
3. Divatos ruházat, frizúra
4. Merészség, vagányság, vállalkozás a csinnytevésekre
5. Azonos érdeklődési kör, hobby
6. Más, pld.: .....

XXXIV. Mi a legfontosabb számodra?

1. Jó legyen az osztályközösség
2. Legyen szoros baráti kapcsolatod
3. Jó viszonyban legyél tanáraiddal
4. Szüleid pártolják az iskolát
5. Egyéb, pld.: .....

Köszönjük, hogy segítettél!



II. sz. Melléklet:

Osztály:

Fiu-Lány:

Kedves Pajtás!

I. Az alábbi megfogalmazások a tanulással kapcsolatos véleményeket közölnek. Kérjük, jelöld meg minden egyes mondat után, milyen fontos számodra a tanulásban ez a tényező. Ha a legfontosabb, írd a vonalra 5-öst, ha közepesen fontos 3-ast, ha számodra nem jelentős 1-est.

1. Szeretném az újat megismerni. ....\_
2. Szeretek gondolkodni, töprengeni.....\_
3. Szeretem a nehéz feladatokat. ....\_
4. Kulturált, értelmes ember akarok lenni.....\_
5. A társadalom számára hasznos szeretnék lenni.....\_
6. Ez a kötelességem. ....\_
7. A tudománynak nagy jelentősége van a társadalom fejlődésében. ....\_
8. A tanulás fontos és nélkülözhetetlen saját fejlődésemben. ..\_
9. Fel akarok készülni a foglalkozásomra. ....\_
10. Tovább akarok tanulni.....\_
11. Méltó helyet akarok elfoglalni társaim között.....\_
12. Sokra tartom az osztály elismerését.....\_
13. Nem akarok a legrosszabbak közé tartozni.....\_
14. Azt akarom, hogy társaim jó véleményekkel legyenek rólam.....\_
15. Szeretnék sikerélményben részesülni.....\_
16. Szeretnék jó osztályzatot szerezni.....\_
17. El akarom kerülni a rossz osztályzatot.....\_
18. Azt akarom, hogy a tanárok jó véleményekkel legyenek rólam. ....\_
19. Azt akarom, hogy szüleim elégedettek legyenek.....\_
20. A legjobb tanuló akarok lenni.....\_

III. sz. Melléklet:

Osztály:

Fiu-Lány:

Jelöld meg az alábbiak közül azokat az indokokat, amelyek a leginkább szeretett tárgyra illenek!

Utána jelöld meg azokat az indokokat, amelyek a legkevésbé szeretett tárgyra illenek!

A jelölést "x"-szel végezd.

	leginkább szeretett tárgy	legkevésbé szeretett tárgy
1. Kielégíti a világgal kapcsolatos kíváncsiságomat.	.....	.....
2. Nem elégíti ki a világgal kapcsolatos kíváncsiságomat.	.....	.....
3. A legtöbb gyerek jó eredményt ér el a tárgybán.	.....	.....
4. Csak kevesen érnek el jó eredményt a tárgybán.	.....	.....
5. Nincs szükség komoly erőfeszítésre.	.....	.....
6. Komolyan kell dolgozni.	.....	.....
7. Megmozgatja a képzeletet.	.....	.....
8. Nincs szükség képzeletre.	.....	.....
9. Nehéz az anyag.	.....	.....
10. Könnyű az anyag.	.....	.....
11. A megszerzett tudás hasznos az életben.	.....	.....
12. A tárgybán szerzett tudás nem túl hasznos.	.....	.....
13. Sok órán kívüli olvasást kíván.	.....	.....
14. Csak a tankönyvet kell elolvasni.	.....	.....
15. Általában érdekes.	.....	.....
16. Gyakran unalmas.	.....	.....
17. Lehetőség van rá, hogy magunk jöjjünk rá a dolgokra.	.....	.....
18. Mások megállapításainak ismertetésén van a hangsúly.	.....	.....
19. Elégé bonyolult a tárgy.	.....	.....
20. Általában világos, érthető.	.....	.....

Osztály:

Fiu-Lány:

Kérlek, olvasd el figyelmesen a lapon levő állításokat. Ha az állítással egyetértesz, igaznak tartod, írd majd I betűt, ami azt jelenti: igaz. Ha te másképpen gondolod, nem értesz egyet az állítással, N betűt írd, ami azt jelenti: nem igaz.

leginkább legkevésbé  
szeretett tárgy

- |  |       |       |
|--|-------|-------|
| 1. Ez az óra igen érdekes, az idő gyorsan elmúlik.   | ..... | ..... |
| 2. A tanár olyan vonzóvá tette a tárgyat, hogy jobban szeretem, mint a többi. Szívesebben tanulok, mint egyébként szoktam. | ..... | ..... |
| 3. Az óra egyhangú, ugyanazt tesszük napról napra.   | ..... | ..... |
| 4. A tanár rendszerint alaposan megtárgyalja a dolgokat, könnyen megérteti az anyagot.                                     | ..... | ..... |
| 5. A tanár eléggé lassan halad, tudjuk követni.  | ..... | ..... |
| 6. A tanárnak kedvencei vannak a gyerekek között.  | ..... | ..... |
| 7. A tanár jól ismeri tárgyát.   | ..... | ..... |
| 8. A tantárgyban sok érdekes és értékes dolog fordul elő. /Kirándulás, kísérlet, tankönyvön kívüli olvasmányok./           | ..... | ..... |
| 9. A tantárgy tanulása közben gyakran látunk filmet, szemléltetőeszközöket.  | ..... | ..... |
| 10. Ebben a tárgyban túl sok a házi feladat.   | ..... | ..... |
| 11. Minden rendes időbeosztással történik, sem túl lassan, sem túl gyorsan.  | ..... | ..... |
| 12. A tanár bátorítja a nehézségekkel küzdő tanulókat, egyéni segítséget ad nekik.   | ..... | ..... |
| 13. A tanár rendszerint jól válaszol a tanulók kérdéseire.   | ..... | ..... |
| 14. A tanár igazságosan osztályoz.   | ..... | ..... |
| 15. A tanár barátságos, érdekli a tanulók munkája, élete.  | ..... | ..... |
| 16. A tanár mindig kész külön segítséget nyújtani, szabad idejéből is áldoz erre.  | ..... | ..... |
| 17. A tanár megértő, mindig tekintettel van a tanulók szempontjaira.   | ..... | ..... |
| 18. A tanár gyakran hozza zavarba a gyerekeket az osztály előtt.   | ..... | ..... |
| 19. A tanár hangulatától függően osztályoz.  | ..... | ..... |
| 20. A tanár annyira elfoglalt, hogy nem tud elég időt velünk tölteni.  | ..... | ..... |

### VIII. IRODALOM

ADELSON J.: A tanár mint modell.

Pedagógiai szociálpszichológia. (Szerk. Pataki F.)  
Gondolat, Bp., 1976. 712-726.

ALLPORT G. W.: A személyiség alakulása.

Gondolat, Bp., 1985. 71-299.

ARGYLE M.: A szem-kontaktus és a tekintet iránya.

Szociálpszichológia. (Szerk.: Hunyady Gy.) Gondolat,  
Bp., 1973. 220-232.

ARNOLD M.: Emotion and personality (Érzelem és személyiség).

Columbia Univ. Press, New York, 1960.

ÁDÁM GY.: Tanulás, motiváció, tudat.

Pszichofiziológia. Gondolat, Bp., 1972.

BALLÉR E.: Tanulói attitűdök vizsgálata.

Pedagógiai Szemle 1973. 7-8. 644-657.

BARKÓCZY I, PUTNOKY J.: Tanulás és motiváció.

Tankönyvkiadó, Bp., 1980.

BÁBOSIK I.: Személyiségformálás közvetett hatásokkal.

Tankönyvkiadó, Bp., 1982.



- BÁBOSIK I., M. NÁDASI M., Wenge C., Wenge H.: A tanulással kapcsolatos beállítódás formálása az oktatási folyamatban. Pedagógiai Szemle 1980. 10. 876-884.
- BERGIUS R.: Einfache lernvorgänge. Allgemeine Psychologie. II. Motivation. Hogrefe, Göttingen. 1965.
- BRUNER J. S.: Új utak az oktatás elméletéhez. Gondolat, Bp., 1974.
- CLAPARÉDE E.: Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia. Néptanítók Könyvtára, Lampel, Bp., 1915. 49-50.
- CLAUSS G., HIEBSCH H.: Gyermekpszichológia. Akadémiai Kiadó, Bp., 1983. 251-280.
- CORELL W.: Lernpsychologie Grundfragen und padagogische Konsequenzen. Donauwörth, Braunschweig, 1964.
- CORELL W.: Tehetség és motiváció. Westermanns Padagogische Beitrage. 1967. 5. 209-216.
- DANCS I.: A jövő perspektíva szerepe a tanulásban és a pályamotivációban. Pályaválasztás. 1987. 20. 12-17.
- DÖRNYEI Z.: A motiváció szerepe az idegennyelv tanulásában. Pszichológia, 1987. 7. 393-417.
- DUCKWORTH D., ENTWISTLE N. J.: Attitudes to school subjects: a repertory grid technique. Br. J. Ed. Psych. 1974. 1. 76-93.
- DURÓ L.: Az életkori sajátosságok figyelembevételének néhány neveléslélektani problémája. MTA, Pszichológiai Tanulmányok, Akadémiai Kiadó, Bp., 1967. 351-355.

DURÓ L.: Az értékorientáció pedagógiai vizsgálata.

Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominates Sectio Paedagogica et Psychologica, Szeged, 1982. 183-186.

DURÓ L.: A differenciált személyiségfejlesztés. Óvónőképző Intézet V. Tudományos Ülésszaka. Művelődési Minisztérium Kiadványa. 1984.

FALUS I.: A tanári hatékonyságról és a tanárképzésről.

Pedagógia Szemle. 1972. 12. 1109-1123.

FERGE ZS.: A pedagógusok helyzete. Akadémiai Kiadó, Bp., 1980.

FORRAI T.-né: Iskolai teljesítmény és szorongás.

Akadémiai Kiadó, Bp., 1968.

FORRAI T.-né: Tanulók teljesítményigényének és önértékelésének alakulása rendszeres teljesítményértékelés hatására. Pszichológiai Tanulmányok. XIII. Akadémiai Kiadó, Bp., 1972. 147-155.

FRAISSE P.: Manuel pratique de psychologie experimentale.

PUF, Paris, 1956.

G. DONÁTH B.: A pedagógus és a tanulók kapcsolatának szerepe a felső tagozatos általános iskolások tantárgyhoz viszonyulásában. Akadémiai Kiadó, Bp., 1966. 101-116.

G. DONÁTH B.: A tanár-diák kapcsolatáról.

Tankönyvkiadó, Bp., 1977.

GERÉB GY.: Az iskola pszichés klímájáról.

A pedagógia időszerű kérdései hazánkban, Tankönyv-  
kiadó, Bp., 1970. 53-68.

GLUECK S., GLUECK E.: A család, az iskola és az utca.

Bűnöző fiatalok. (Szerk.: Münnich I.-Takács F.) Köz-  
gazdasági és Jogi Kiadó, Bp., 1977. 97-138.

GONOBOLIN F., N.: O nyekotorüh pszichologicseszkij kacsesztvah  
licsnosztji ucsityelja. Vopr. Pszich. 1975. 1.  
100-111.

GRASTYÁN E.: Útban az emberi emóciók megértése felé.

Valóság, 1968. 1.

GRASTYÁN E.: A tanulás alapvető elméleti problémái, paradoxonai  
és azok idegéletteni feloldása. Pedagógiai Szemle  
1967. 10. 893-914.

GRASTYÁN E.: Emoto. 1973. Különlennyomat. POTE, Pécs, 1973.

GRASTYÁN E.: Idegfiziológiai szempontok a korszerű emberkép  
kialakításához. Filozófia-emberszaktudományok.  
Akadémiai Kiadó, Bp., 1979.

HILGARD E. R.: Theories of Learning. Methuen, London, 1958.

JANIS I. L.: Personality Dynamics, Development, and  
Assessement. New York, Chicago, Brace and World Inc.  
1970.

JUHÁSZ F.: A motiváció szerepe a nevelésben. Tankönyvkiadó, Bp., 1969.

KELEMEN L.: A tananyag és az oktatási módszer korszerűsítésének neveléslélektani problémái az általános iskolában és a tanárképzésben. Magyar Pszichológiai Szemle, 1963. 1. 99-111.

KELEMEN L.: Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Bp., 1986. 284-285.

KESSEL W.: Lehrer-Schüler Verhältnis und Unterrichtsdisziplin. Psychologische Beiträge, 1967. Heft 7. 93-103.

KÉSZSÉGLEÍRÁSOK. (Szerk.: Falus I.) OOK, Bp., 1975.

KISS Á.: A tanulás programozása. Tankönyvkiadó, Bp., 1973.

KISS Á.: A gazdaságos és eredményes tanulás képességének kialakulása. Pedagógiai Szemle 1963. 12. 1069-1068.

KISS L.: A motiváció és a személyiség. Tanítóképző Főiskola Közleményei, Debrecen, 1985. 19.

KISS L.: Motiváció és tevékenység. Pszichológia. (Szerk.: Geréb Gy.) Tankönyvkiadó, Bp., 1989. 85-94.

KISS P.: A személyiség mint szabályozási rendszer. Pedagógiai Nyári Egyetem Szeged, 1978. 15. 15-65.

KOMLÓSI S.: A családi és az iskolai nevelés összhangja. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1958.



KOZÉKI B.: A motiváció pedagógiai, pszichológiai fogalmáról.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1972. 3-4. 570-573.

KOZÉKI B.: Differenciált oktatás és teljesítménymotiváció.

Magyar Pedagógia 1973. 4. 436-443.

KOZÉKI B.: Motiválás és motiváció.

Pedagógia időszerű kérdései hazánkban sorozat,

Tankönyvkiadó, Bp., 1975. 8-13.

KOZÉKI B.: Az iskolai tanulás motivációjának vizsgálata.

Magyar Pszichológiai Szemle, 1976a. 4. 335-346.

KOZÉKI B.: Motiváció az iskolában és a családban.

Köznevelés, 1976b. 18. 22-23.

KOZÉKI B.: A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Bp., 1980.

KOZÉKI B.: Személyiségfejlesztés az iskolában. Békés megyei

Pedagógiai Intézet, Békéscsaba, 1985. 12.

KOZÉKI B.: A fegyelmezett személyiség kialakítása. Tankönyvkiadó, Bp., 1983.

KOZÉKI B., ENTWISTLE E.: Motivációs és orientációs

típusok vizsgálata magyar és brit iskolákban. Magyar

Pszichológiai Szemle, 1986. 6. 460-475.

KOZMA T.: A nevelésszociológia alapjai.

Tankönyvkiadó, Bp., 1984. 101-103.

KÓSÁNE ORMAI V., PORKOLÁBNÉ BALOGH K., RITOÓK P.-né: Nevelés-  
lélektani vizsgálatok. Tankönyvkiadó, Bp., 1987.

KÜRTI J.: Szubjektív tényezők szerepe a pályaorientáció és a  
továbbtanulási szándék alakulásában.

Pályaválasztás, 1986. 19. 15-21.

LÁZÁR A.: Motivációs helyzetek, tanulási eredmények.

Tankönyvkiadó, Bp., 1980.

LEONTYEV A.N.: A tanulási tevékenység motívumainak fejlődése a  
gyermekkorban. A pszichikum fejlődésének problémái.

Kossuth Kiadó, Bp., 1964.

LEONTYEV A.N.: A tanulás tudatosságának pszichológiai kérdései.

Tevékenység, tudat, személyiség. Gondolat, Bp., 1979.

270-340.

MARKOVA A. K.: Motivacija ucsebnovo gyejatyelnosztyi skolnyikov

Vopr. Pszich. 1978. 3. 136-142.

MOLNÁR D.-né: Tantárgyi attitűdvizsgálat tapasztalatai az álta-  
lános iskolában. Pedagógiai Szemle 1972. 9. 777-788.

MOLNÁR J.: Galeri bűnözés.

Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp., 1971.

- MÜLLERNÉ S. Á.: A pedagógus személyiségvonásai az 1870-1890 közötti tanítóképzős neveléstanok tükrében. Magyar Pedagógia 1980. 3. 344-349.
- NAGY L.: A gyermek érdeklődésének lélektana. Franklin, Bp., 1908.
- NOVOGRODZKI T.: Fejlődéslélektan. Tankönyvkiadó, Bp., 1961.
- ORMAI V.: Különböző nevelői magatartásformák hatása egy osztály tanulóinak tantárgy iránti érdeklődésére és munkafegyelmére. Magyar Pedagógia 1962. 4. 382-417.
- PATRINA K. T.: A felső tagozatosok tanulási motívumai. Vopr. Pszich. (OPKM Dok.) 1978. 2. 111-117.
- PAVLOV I. P.: Előadások a nagyagyféltekék működéséről. Akadémiai Kiadó, Bp., 1953.
- P. BALOGH K.: Pszichológia, Tanárképző Főiskolai Tankönyvek, Tankönyvkiadó, Bp., 1983. 378-383.
- PEDAGÓGIAI LEXIKON (Szerk.: Nagy Sándor) Akadémiai Kiadó, Bp., 1978.
- PIÉRON H.: Traité de psychologie appliquée. II. PUF, Paris, 1960.
- PLATONOV K. K.: Szposzobnosztyi i harakter. Tyeoretyicseszki problemü pszichologü licsnosztyi. Izd. Nauka. Moszkva. 1974. 187-208.

- PLÉH CS.: A szorongás, a siker és a kudarc hatása a kreatív gondolkodás néhány faktorára. Magyar Pszichológiai Szemle, 1970. 2. 242-253.
- RÉTHY E.-né: A tanítási-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek vizsgálata egy tantárgyi téma feldolgozása során. Magyar Pedagógia 1974. 1. 32-46.
- RÉTHY E.-né: Motiváció a tanítási órán. Pedagógiai Közlemények. 19. Tankönyvkiadó, Bp., 1978.
- RÉTHY E.-né: Tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei. Magyar Pedagógia 1981. 4. 368-375.
- RÉTHY E.-né: Teljesítményértékelés és tanulási motiváció. Pedagógia Szemle. 1986. 36. 972-978.
- RÉTHY E.-né: A tanítási-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése. Akadémiai Kiadó, Bp., 1988.
- RÉTHY E.-né: Teljesítményértékelés és tanulási motiváció. Tankönyvkiadó, Bp., 1989.
- RÓKUSFALVY P.: Az emberi tevékenység regulációjának néhány problémájáról. Magyar Pszichológiai Szemle 1963. 4.
- RÓKUSFALVY P.: A nevelés személyiségelméleti problémái. MTA, Pedagógiai Kutató Csoport, Bp., 1978.
- RÓKUSFALVY P.: Az erkölcsi nevelés személyiségelméleti problémái. Pedagógiai Szemle 1979. 7-8. 590-600.



- RÓKUSFALVY P., STULLER GY., KELEMENNÉ TÓTH É.: A pedagógus személyiség és tanárképzés. Tankönyvkiadó, Bp., 1981.
- ROTH H.: Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. Die Deutsche Schule 61. Hannover, 1969.
- RUBINSTEIN SZ. L.: Lét és tudat. Kossuth Kiadó, Bp., 1962.
- RUBINSTEIN SZ. L.: Az általános pszichológia alapjai. II. Akadémiai Kiadó, Bp., 1964.
- SAMOVA I. I.: A tanulást aktivizáló eszközök didaktikai rendszere. (OPKM Dok.) Szovjet Pedagógia 1979. 3. 11-17.
- SCHIFELE H.: Motivation im Unterricht. Beweggründe menschlichen Lernens und ihre Bedeutung. für den Schulunterricht. Ehrenwirth, München, 1963.
- SCSUKINA G. I.: Az ismeretszerzési érdeklődés a mai didaktika aktuális problémája. Szovjet Pedagógia (OPKM Dok.) 1979. 8. 47-53.
- SORENSEN A. G. et al.: Divergent Concepts of Teacher Role: an Approach to the measurement of Teacher Effectiveness. J. Ed. Psych. 1963. 6. 287-294.
- SURÁNYI G.: A tanulás indítékai az általános iskola III-VIII. osztályaiban. Pszichológiai Tanulmányok. II. Akadémiai Kiadó, Bp., 1959. 267-277.

- SURÁNYI G.: Az érdeklődés vizsgálatának módszertani problémái.  
Acta Universitas Debreceniensis. Tankönyvkiadó, Bp.,  
1963. 69-92.
- SZALGÁNÉ TRÓZNAY É.: A tanulás-motiváció vizsgálata az  
általános iskolában. Pedagógia Műhely, 1988. 14.  
16-20.
- SZEKERES J.-né: Az otthoni tanulás pedagógiai-pszichológiai  
problémái. Akadémiai Kiadó, Bp., 1974.
- SZILÁGYI V.: A serdülő-és ifjúkor. Pszichológia.  
(szerk.: Geréb Gy.) Tankönyvkiadó, Bp., 1989.  
255-284.
- SZTRAHOV I. O. V.: O psihologicseszkoy osnove pedagogicsesz  
kovo takta. Vopr. Pszich. 1960. 3. 57-63.
- UNGÁRNÉ K. J.: A tanító személyiségének pedagógiai pszichológiai  
vizsgálata. AK. Bp., 1978.
- VECZKÓ J.: A tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai  
vizsgálata. Pszichológiai Tanulmányok XIV. Akadémiai  
Kiadó, Bp., 1975. 75-86.
- VECZKÓ J.: Serdülőkorú tanulók tantárgykedveltségének  
pedagógiai-pszichológiai vizsgálata. Acta Universi-  
tatis Szegediensis de Attila József nominatae Sectio  
Paedagogica et Psychologica Szeged, 1979. 21. 56-101.
- VECZKÓ J.: Gyerekek, tanárok, iskolák.  
Tankönyvkiadó, Bp., 1986.

- WABNER D.: A tanulási motiváció - alapjai és következményei az iskolai és egyetemi tanulmányok szempontjából. Welt der Schule (OPKM Dok.) 1973. 11. 421-436.
- WEISS K.: Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó, Bp., 1974.
- WENGE C., WENGE H.: A tanulással kapcsolatos beállítódás fejlesztése mint a didaktikai vezetés problémája az oktatásban. Magyar Pedagógia 1978. 2. 208-219.
- ZSOLNAI J., ZSOLNAI L.: A pedagógiai technológia lehetőségei Magyarországon. Veszprém, Országos Oktatástechnikai Központ, 1980. 44-45.
- ZSURAVLJOVA N., Steinerné Molnár J.: A motiváció növelésének lehetőségei az orosz számnevek tanulmányozása során. Módszertani közlemények, 1986. 26. 291-294.